
LA ESCUELA,
PLATAFORMA
DE LA PATRIA
Adriana Puiggrós
COLECCIÓN
POLÍTICAS EDUCATIVAS
unipe
EDITORIAL
UNIVERSITARIA
CLACSO

Adriana Puiggrós es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, doctora *honoris causa* de las Universidades Nacionales de La Plata y de Tucumán. Recibió la beca de la fundación John Simon Guggenheim, el «Reconocimiento Escuela Nacional de Altos Estudios» de la UNAM, la Mención Especial de la Fundación Konex y el 1er Premio Ensayo del Convenio Andrés Bello, entre otros. Fue Diputada Constituyente y Diputada Nacional; presidenta de las Comisiones de Educación y Ciencia y Tecnología de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación; ministra (Directora General de Cultura y Educación) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y Secretaria de Estado para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva. Fue Investigadora Principal del Conicet y es Profesora Consulta de la UBA, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Ha publicado veinticinco libros de su autoría y más de cincuenta en colaboración.

La escuela, plataforma de la patria

La escuela, plataforma de la patria

Adriana Puiggrós





Puiggrós, Adriana
La escuela, plataforma de la patria / Adriana Puiggrós. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019.
136 p.; 23 x 16 cm. - (Políticas educativas ; 5)

ISBN 978-987-3805-44-8

1. Acceso a la Educación. 2. Política Educacional. 3. Derecho a la Educación. I. Título.
CDD 379

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza
Directora editorial

Rosina Balboa
Corrección

Natalia Ciucci
Diseño y diagramación

Imagen de cubierta: detalle de pieza textil, gentileza de la artista brasileña Claudia Azeredo
Foto gentileza ©draken

La escuela, plataforma de la patria

Piedras 1080 - (C1070AAV)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.unipe.edu.ar

Estados Unidos 1168 – (C1023AAB)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.clacso.org

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

Esta edición, de 1000 ejemplares, se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2019 en Talleres gráficos Elías Porter, Charlone 1809, (1427)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

ISBN 978-987-3805-44-8

Índice

Prólogo[1]

Escribí este libro al correr de la pluma, con cierta premura impuesta por la indignación que provocan las medidas destructivas de la educación del pueblo tomadas por los gobiernos de Mauricio Macri en nuestro país y Jair Bolsonaro en Brasil, así como los demás regímenes neoliberales de la región. En el curso de los cuatro meses que llevó su escritura, la economía argentina profundizó su derrumbe –con todas las consecuencias sociales previsibles–, hubo elecciones primarias, la coalición neoliberal fue barrida por los votos y una enorme mayoría puso su esperanza en el previsible próximo gobierno democrático de corte nacional popular. En momentos de la edición de este texto, estalló en Chile un poderoso movimiento popular que testifica que, incluso en el país donde el neoliberalismo se sostuvo como modelo durante casi medio siglo, los pueblos reaccionan. Los argentinos ya elegimos un nuevo gobierno democrático y latinoamericanista. La tarea que se nos presenta en el futuro próximo es sumamente difícil y requerirá de una enorme inteligencia política tanto de los gobernantes como de la población. Será necesario no olvidar la experiencia y razonar en términos de corto, mediano y largo plazo: ese es el registro en el cual pretende ubicarse este texto; sin evadir las urgencias del presente, ubicarlas en un registro de tiempos más prolongados, soportando la sombra del pasado, recuperando sus creaciones valiosas y conviviendo con el carácter inescrutable del futuro.

Muchas de las ideas aquí expuestas son simples hipótesis, en tanto otras están confirmadas por una dura realidad que aqueja a franjas muy significativas de la infancia y la adolescencia de nuestra región. He preferido usar en esta oportunidad el lenguaje que surge de la libre asociación de ideas, antes que el académico, porque ello me permitió decir y contradecir, afirmar y dudar, mantenerme todo

1. Entre octubre y noviembre de 2019, cuando este libro entraba a imprenta, en la Argentina ganó las elecciones el Frente de Todos, coalición democrática encabezada por Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner, derrotando en las urnas al gobierno neoliberal de Mauricio Macri. En Chile se levantó una ola de protestas sociales sin precedentes desde la salida de la dictadura de Augusto Pinochet. Luiz Inácio «Lula» Da Silva recobró su libertad después de 580 días de prisión sin que mediara condena alguna y en Bolivia estalló un golpe de Estado de derecha que derrotó al presidente Evo Morales. Cada una de esas circunstancias estuvo atravesada por procesos político-pedagógicos profundos que resulta inminente investigar e interpretar.

lo posible en la frontera entre el pasado, el presente y el futuro, al menos en mi imaginación. Así también, me permití interrumpir o alternar el estilo argumentativo con algunos de los recuerdos y anécdotas que afloraron mientras escribía. He usado el lenguaje de género cuando resultó oportuno, y el tradicional en muchas ocasiones, lo cual me hizo sentir libre. En cuanto al término escuela, lo he utilizado en el sentido de «institución educativa», simplemente porque la palabra es más bella. Cada vez que la escriba, me estaré refiriendo a todos los niveles y modalidades de la educación formal, aclarando la excepción cuando sea pertinente.

Este texto no arriba a una conclusión. Pretende ser un aporte a una discusión necesaria. Agradezco las críticas y consideraciones del seminario del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal) de Argentina, del Encuentro de Investigación e Intercambio organizado por el equipo Appeal de México y de les compañeres del mismo programa de Colombia, Chile y Brasil. Asimismo, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), en especial al rector Adrián Cannellotto, y a CLACSO por el interés y el esfuerzo puestos en la publicación de este libro.

CAPÍTULO I

¡Cómo pasa el tiempo!

Desde hace algunos meses, cada domingo por la noche advierto que un tiempo ha concluido. Visualizo el correr de las semanas como si fueran vagones de un ferrocarril que se desplazan a alta velocidad ante nosotros. Retrocedo mentalmente unos días e intento repetir el itinerario pero es inútil; nubarrones intervienen pesadamente. He llegado a la conclusión de que no es posible comprender plenamente el paso del tiempo; es como si intentáramos conocer todo de nosotros, pero nos atrapara el pasado inmediato.

Entonces recuerdo una pregunta que está en un inquietante escrito de Friedrich Nietzsche titulado «Sobre el porvenir de la educación», precisamente la pregunta que uno de los personajes, un estudiante, hace al filósofo, después de haber escuchado su elogio de la cultura clásica y elitista: «¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?» (Nietzsche, 2000: 41). El texto expone una discusión sobre la prioridad de la cultura clásica o de las enseñanzas del naciente y creciente sistema escolar moderno sobre el papel del bachillerato, así como entre clasicismo y modernidad; pero lo he recordado porque los personajes se deslizan hacia uno y otro lado, peligrosamente, entre las incógnitas que separan a las generaciones y a las épocas. ¿Qué le concierne a cada generación? «Quizá –dice el alumno– corresponda a una ley natural el hecho de que solo las generaciones siguientes deben tomar conciencia de los dones celestiales que han marcado a una generación anterior» (ibíd.: 42).

Mientras escribo estas líneas, me llega un mensaje de mi amigo el astrofísico Roberto Aquilano. Leo los adjuntos que me introducen en un mundo maravilloso, para mí desconocido: el del tiempo y la gravitación. Consigue llenarme de dudas, parece ser que el tiempo es un invento de la humanidad pero, sobre todo, que se puede dudar de la dirección unilateral de la flecha que lo representa. Mi amigo investiga el comportamiento de los telómeros (acabo de aprender esa palabra) en el macro y el microcosmos, según entendí, y su relación con la fuerza de gravedad. Es posible que sean reversibles procesos que se consideraban irreversibles por naturaleza. ¿Será irreversible la transmisión intergeneracional de la cultura? ¿Es una «ley natural» la teoría del alumno del texto de Nietzsche?

¿Acaso nosotros, los que pertenecemos a la generación anterior a la anterior, no deberíamos tomar conciencia de los dones celestiales que marcan a la generación de nuestros hijos? Este razonamiento nos permite deslizarnos hacia la irreversibilidad supuesta de la transmisión generacional inscripta en casi todas las formas de educación conocidas hasta el siglo pasado. O supuestas. Porque desde que el psicoanálisis puso en cuestión la relación entre saber y poder, es dable investigar si las enseñanzas que los hijos pudieran haber dirigido a sus padres han sido reprimidas, si el discurso pedagógico –al menos el moderno– no es una gramática que vuelve más rígida la dirección de la flecha.

En los mismos años en que Freud vislumbraba «una corriente subterránea jamás interrumpida» entre los alumnos y los profesores (Freud, 1981: 1.893), desde otro ángulo intelectual –la filosofía espiritualista latinoamericana– José Enrique Rodó creía que «el verdadero concepto de la educación no abarca solamente la cultura de los hijos por el espíritu de los padres, sino también [...] la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos» (Rodó, 2003: 8). Décadas más tarde, en los años sesenta, se difundió el cuestionamiento de Paulo Freire a la unidireccionalidad de la educación, al considerar posible el carácter dialógico del vínculo pedagógico. En esas argumentaciones se trastoca el concepto de tiempo y se pone en crisis la linealidad, por lo cual el relato del profesor frente al aula adquiere un sentido distinto.

Vayamos a los orígenes de nuestro sistema educativo. Leo a Juan Amós Comenio, quien es evidente que intuye la relación entre saber y poder, intenta dominar la flecha e inventa un orden destinado a controlar y fijar para siempre la sucesión de la herencia cultural. Casi lo logra. Al menos ordena las reglas de la transmisión de la cultura letrada para los siguientes siglos, determina los días y las horas de la vida de los niños y los jóvenes de muchas generaciones. Los alumnos del futuro de Comenio, de haber sabido de su existencia y sus intenciones, lo habrían odiado como al malo de la película, o le habrían agradecido por haberles impedido tomar decisiones sobre el uso de su tiempo, o por haberlos librado de decidir el transcurrir de su niñez o juventud.

El diseño del sistema escolar moderno no ha tenido en cuenta que los educandos aprenden distintas cosas a ritmos diferentes entre sí. Comenio no podía atender tal cuestión pues su propósito era dominar lo que difiriera en el tránsito de la línea de tiempo que tendía, desde un presente en el cual reinaba la incertidumbre, en el que podíamos perder o ganar la gracia de Dios por toda la eternidad. Pero veía a la infancia como tiempo de aprendizaje, de riego de la tierna planta, que «fácilmente se dobla y conforma» o «si se endurece resiste el intento»:

> El árbol hecho resiste en extremo. [El cerebro está] húmedo y blando en la edad pueril, dispuesto a recoger todas las impresiones; y poco a poco se reseca y endurece hasta el punto en que la experiencia testifica que de un modo más difícil se esculpan o impriman en él las cosas (Comenio, 1994: 25).

Solo lo que se aprende en la infancia queda firme, costará doblarlo, como la curvatura endurecida de la rueda que se romperá en mil pedazos si intentamos enderezarla. La infancia debe ser sometida al orden, pues para Comenio hay un único orden. El «arte de enseñar» no necesita más que «una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método» (ibíd.: 51).

Organizar las escuelas como si fueran relojes, esos instrumentos que despiertan su admiración, es una idea tremenda bellamente expresada por el pedagogo checo nacido en 1592, una época en la cual protestantes y católicos pugnaban por el control de la educación. Experiencias como las de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, reunidos en torno a Juan Bautista de La Salle, se ocuparon también de la agrupación de los niños por edades y secciones, de establecer horarios y reglamentar las vacaciones, así como de la formación docente. La acción evangelizadora de algunas órdenes en América Latina tenía elementos de una nueva sistematización.

Las reformas educativas de los siglos XVI y XVII resultaron elementos fundamentales de la escuela a la que asistieron muchas generaciones occidentales, y que heredó América Latina. Pero la creencia más fuerte que tiene la sociedad de nuestro tiempo es la organización del aprendizaje en niveles, modalidades, horarios, que precede a toda política educativa y a toda pedagogía. Desde ese punto de vista, el reloj es histórica y biográficamente anterior al deseo, al cual espera listo para controlarlo, clasificarlo, encuadrarlo, torcerle el tronco mientras es joven, planta tierna. El educador checo, «solitario en transición», vivió entre el orden teológico, permanente, la magia, la alquimia, los albores de la ciencia y el concepto de progreso (Aguirre Lora, 1997: 52).

Comenio oscila, duda, se contradice, pero deja entrever que lo ha atrapado la posibilidad difusa de operar sobre el futuro y conformar la sociedad, al volcarse a diseñar la organización y el método, sin resignarse a ser solamente custodio de contenidos. Se queja de que se gaste a la juventud en las labores escolares y se retrase su aprovechamiento, a causa de la falta de sistematización de la enseñanza en horas, días y años. Asimismo, rechaza la dispersión de los contenidos, que afectaría la economía del tiempo.

Ante la posibilidad que proporcionaba la imprenta, que estaba en plena difusión, de aprovechar mejor el tiempo, Comenio se sintió fascinado: en el mismo lapso en que se escribía un libro, a partir de entonces podía producirse un número asombroso de ejemplares (Comenio, 1994: 182). Así es que el sistema escolar moderno se concibió no solamente en íntima relación con las posibilidades que proporcionó la imprenta, sino con un concepto de tiempo que contenía un temprano sentido de eficacia, anunciando al capitalismo. La imprenta afectó el sentido de las horas, los minutos y los segundos que marcaban los relojes mecánicos, desde no mucho tiempo atrás, y, desde más atrás, las campanas de las iglesias, el sonido que convoca a los fieles islámicos cinco veces al día desde el minarete, los horarios que siguen el lineamiento de la Torah. No fueron pocos los debates sobre el predominio de una u otra manera de medir los tiempos históricos y cotidianos de la humanidad, y la organización de la educación de manera sistemática coincidió con el prólogo del proceso que varios siglos después se denominaría

globalización. Sin desmedro de la persistencia de las distintas maneras culturales de medir (o clasificar) el transcurrir, estas han sido tocadas por la *globalización* del tiempo. También por la ciencia, que limitó su pretendida infinitud descubriendo que, como Dios, ella es un invento de los hombres.

La *escuela pública*, consolidada siguiendo el ritmo del Estado-nación, contribuyó fuertemente a tal proceso y obligó a las escuelas particulares a establecer al menos algún tipo de articulación con los tiempos de su calendario y sus planes de estudios. Es que la institución escolar tiene sus tiempos propios, lo cual me remite a una frase de Orhan Pamuk en ese bello texto que tituló *El libro negro*: «Al prestar atención a aquellos ecos, Galip recordó que los muebles y los objetos tienen un mundo y un tiempo propios, distinto al espacio y a los días compartidos por todos» (Pamuk, 2011: posición 7.190).

Miro en torno y me pregunto si los libros que me rodean compartirán un tiempo o habitarán soledades. Reconozco con dolor que algunos pierden vigencia e imagino sus hojas retorcidas y amarillentas, como las que caen de los plátanos de la calle Rivera en este otoño. En un estante hay libros de varios autores que hicieron uso de las ideas del positivismo en la organización de los sistemas escolares, combinando «¡Orden, niños!: todos en fila para revisarles el uniforme!» con normas de seguridad médico-políticas anteriores a la penicilina y a las vacunas. No creo que haya sido una casualidad que mi mirada cayera enseguida, sin proponérmelo, sobre un libro de Freud. Me levanté y lo abrí donde estaba marcado, me remonté a 1914, y leí:

> Extraño sentimiento le embarga a uno cuando en años tan avanzados de la vida se ve una vez más en el trance de tener que redactar una «composición en idioma alemán» para el colegio. No obstante se obedece automáticamente, como aquel viejo soldado licenciado de las filas que al oír la orden de «¡Firmes!» no puede menos de llevar a las manos la faltriquera, dejando caer al suelo sus bártulos (Freud, 1981: 1.893).

En aquellos años el cuerpo del escolar fue disciplinado por medio de la higiene y la disciplina. ¿Solo limpio y disciplinado? No solo. En ocasiones, protegido. Se aprendían normas que daban cierta tranquilidad y encapsulaban los actos secretos. El acceso al conocimiento acumula; el saber protege y permite convivir. Sin embargo, no puedo dejar pasar una joya de la tecnología pedagógica del positivismo que vinculaba tiempo y cuerpo, clase social y tiempos de aprendizaje, raza y éxito escolar. Se trata de los laboratorios de paidología, cuyos instrumentos todavía guardan los armarios de las centenarias escuelas normales; son los antepasados del uso arbitrario de la neurociencia para seleccionar poblaciones destinadas a los distintos niveles y modalidades de la enseñanza. A la misma serie pertenecen los exámenes con tiempo limitado, las restricciones de edad para emprender estudios, la mala consideración de quienes no cumplen con un plan de estudios en los plazos previstos.

Pocas personas pierden el recuerdo de sus experiencias en la escuela primaria. No se olvidan de todos sus maestros. Tampoco de ese día en el cual alguien los

señaló, maestro o compañero, para bien o para mal. En ese momento el alumno quedó clasificado: «no entendés nada»; «no estudiás nada»; «¡muy bien!»; «¿creés que aquí hay privilegios?»; «fulanito, siempre el mejor, pero esos... no tienen arreglo».

Tengo a mano *La raza cósmica*. Es 1925 y José Vasconcelos se enfrenta al positivismo neodarwinista de toda América Latina. Le critica la incomprensión de la historia:

> [l]a historia empírica, enferma de miopía, se pierde en el detalle, pero no acierta a determinar un solo antecedente en los tiempos históricos. Huye de las conclusiones generales, de las hipótesis trascendentales, pero cae en la puerilidad de la descripción de los utensilios y de los índices encefálicos y tantos otros pormenores, meramente externos, que carecen de la importancia que les desliga de una serie vasta y comprensiva (Vasconcelos, 2003: 5).

Soberbia, la pedagogía positivista reducía a datos la información sobre los alumnos, ignorándolos. Rígidos formularios se llenaban con datos antropométricos. La «microideología del especialista» pretendía clasificar a toda la población para obtener escalas racistas, clasistas y machistas (ibíd.).

Algunos maestros imaginaban recibir adolescentes sin espíritu. En las aulas, la mirada positivista que poseía cierta saga de normalistas congelaba a cada alumna de la Escuela Normal dentro de una clasificación realizada «a ojímetro», como la nombraban desde la desesperación al advertir que les habían robado el tiempo, que ya no había nada que hacer, que su destino estaba jugado. (La semana pasada me mostraron en el Normal de Luján como reliquia un viejo bolillero fuera de uso, un aparato destinado a seleccionar al azar el tema sobre el cual versaba cada examen individual.) ¡Qué instantes de terror vivían las chicas mientras las bolillas rodaban enloquecidas; y se tapaban los ojos para no verlas detenerse lentamente mientras determinaban un probable éxito o desastre que eventualmente afectaría el resto de sus vidas! El puro azar, una lotería de contenidos del programa que les ponía los nervios de punta, inhabilitando la posibilidad de una evaluación tranquila, compartida, fructífera. En cambio, había que escuchar sin decir palabra alguna: «¡Veremos cómo aprovechó el tiempo, señorita!»; «Señorita, no se ponga nerviosa, ¿se pone pálida porque no estudió? Hable o vuelva en marzo»; «Lo siento, será su última materia, pero va a repetir». Y ahí nomás «perdías» un año, o la posibilidad de seguir estudiando, o entrabas en un túnel de frustración que te impedía aprender nada más en ese colegio. «Perdiste el tiempo... ahora que sos joven... después qué vas a ser... quédate estudiando toda la noche...» Y tomaban café fuerte, litros de café, café frío con limón o Actemín, un excitante de venta libre, para no dormirse, para estirar el tiempo. Y se guardaban la respuesta por aquello de: «No conteste señorita, es mala educación».

Pero no todo el normalismo se redujo a aquellos hechos, ni fue pura influencia del positivismo, sino en buena medida la voluntad disciplinadora de los adultos.

Además, según el filósofo Arturo Roig (1969), el positivismo fue acompañado en sus tiempos por corrientes espiritualistas que le marcaban los límites: hasta aquí puedes llegar, después de esta frontera están las grandes ideas, los valores, los ideales. Los herederos de Karl Krause habían causado ciertos estragos en la mismísima Escuela Normal de Paraná y en la Universidad Nacional de La Plata, introduciendo un espiritualismo pedagógico más romántico, enfocado en el antipositivismo. El inspector Carlos Vergara, el «loco Vergara», es el personaje más conocido entre los normalistas krausopositivistas, democráticos, pero muchos maestros e inspectores eran igual de locos en la época. Pueden encontrarse documentos que testimonian las acusaciones a los detractores de la flecha unidireccional, de la imposición ilimitada, conservadora: eran separados de sus cargos acusados de borrachos, ladrones y otros actos innombrables.

Ya a finales de la década de 1920, el positivismo perdió fuerza en la organización de la enseñanza, sin llegar a abandonar las aulas, pero para abrir un tanto más las puertas al conservadorismo nacionalista católico. Luego, el peronismo llenó las escuelas de chicos y se alimentó un poco de cada corriente: en las aulas convivían el crucifijo, la Virgen de Luján (cuya imagen recibe desde hace muchas décadas veneración y cuidado en los edificios públicos) y los retratos de Sarmiento –padre del aula–, San Martín –padre de la Patria–, Belgrano –creador de la bandera–, Mitre, Rivadavia, y Perón y Evita. No había síntesis sino sincretismo histórico.

El normalismo dio frutos diversos, por lo cual no puede reducírselo a una expresión del positivismo filosófico o sociológico. En todo caso podemos hablar de una corriente positivista del normalismo, cruzada por el catolicismo por un lado y el espiritualismo escolanovista por otro. A su vez este último, socialista, liberal radicalizado, anarquista en ocasiones, tomaba categorías comtianas, aunque era contrario al racismo spenceriano. El concepto de niño en una u otra postura exhibió diferencias, así como las ubicaciones de niños/ñas (los ñes, ninguna, amordazados, amenazados), adolescentes, jóvenes, adultos y viejos en la sucesión generacional. Como plantea Sandra Carli, «el carácter simétrico o asimétrico de la relación entre niños/ñas y adultos resulta una clave de lectura de fenómenos y procesos de este ciclo histórico». Agrega la autora, con relación a las décadas recientes: «Las fronteras entre las edades y el sentido social y cultural de la prohibición están permeadas por la crisis de un imaginario de continuidad, de pasaje intergeneracional para la sociedad en su conjunto y de alcances de la responsabilidad adulta» (Carli, 2006: 23).

No estoy segura de estar refiriéndome en este escrito a un fenómeno actual o a una percepción que ha sido común a todas las generaciones mayores. Quienes crecimos a mediados del siglo XX hemos sufrido cambios muy fuertes en la ubicación en el tiempo. Las corrientes pedagógicas o filosófico-pedagógicas que pugnaban por el control del espacio educativo en aquella época coincidían en el carácter natural del ordenamiento y la sucesión generacional, aunque difirieran en el concepto de niñez, haciendo jugar posturas más metafísicas o más racionales, esencialistas o aleatorias, circunstanciales o sustentables en plazos largos. ¡Cuántas personas fueron marcadas desde su infancia con el «vos no entendés

nada», o «J. es el inteligente de la clase», o «S. es medio tonta»! Hubo también quienes, como Olga Cossettini o Antonieta Da Rin,[2] dialogaban con los niños/ñas (les niñes eran inconcebibles). Dialogaban con ellos/as «aunque fueran alumnos», influidas por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, León Tolstói, en fin, por los maestros que cuestionaron a la escuela disciplinadora a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Los conocieron leyendo las revistas *El Monitor de la Educación Común* y *Anales de la Educación Argentina* fundadas por Sarmiento, resistentes a casi todos los gobiernos, portadoras de noticias pedagógicas del mundo, así como la subversiva *La Educación*, de Vergara, y *La Obra*, que llegaba a todas las escuelas cargada de directivas didácticas.

Los educadores democrático-radicalizados luchaban con otros dispositivos de control del tiempo infantil y juvenil. Los dispositivos son muchos, imposible enumerarlos porque la mayoría son intangibles. La Srta. Antonieta pugnaba contra el desprestigio que tenía el turno mañana, pues en esos años agregaba una cierta distinción social el concurrir de tarde. Antonieta combatía la dura entrada de los niños a la escuela, helada en invierno y calurosa en verano, con música clásica emitida desde un primitivo tocadiscos y aliviaba el susto de maestras y niños durante las visitas de los inspectores desalmidonando la situación. En primero superior, la Srta. Esther, embarazada, y casada, claro está, relataba la historia de un héroe llamado Manuel Belgrano.

Aun así, en el clima seguían presentes las acciones más temidas: reprobar, repetir, faltar, quedarse libre, olvidarse, equivocarse, perder el tiempo, todos conceptos de una misma serie que eran (y son) el lado oscuro de la organización escolar. Un vocabulario aterrador vaticinaba el abandono del hogar paterno-materno para hundirse en el mundo oscuro de la droga, los hippies y los artistas. Y, sobre todo, la homosexualidad y el embarazo extramatrimonial (que de embarazo se trataba porque la virginidad siempre puede fingirse). A finales del siglo XX se sumaron: deserción, abandono, fracaso, resiliencia; «los que tienen sobreedad» (cual si fuera una característica genética).

En 1958, sorpresivamente, los jóvenes se rebelaron. La laica y la libre. Antagonismo erróneo en el gobierno de Arturo Frondizi, porque en realidad el tema de la presión de la Iglesia para volver a implantar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas era solo parte de la discusión; el otro aspecto, el que triunfó, fue bajar la bandera verde a una educación privada media y superior, entre las que se gestarían, sin dejarse advertir demasiado, las universidades empresariales donde se forman los CEO del siglo XXI. Los estudiantes secundarios de los colegios nacionales y normales públicos salieron a las calles y tomaron las escuelas: defendían la educación laica. Un grupo de alumnas entraron al Normal 6 a las

2. Antonieta Da Rin fue directora de la Escuela N° 1, Consejo Escolar 10, entre las décadas de 1940 y 1950, institución en la cual cursó la escuela primaria la autora de este libro. Da Rin era maestra normal nacional, formada en las ideas de la escuela activa, que aplicó durante el gobierno peronista, sin participar de esa postura política. Por otra parte, la cooperadora de la escuela estaba presidida por quien al mismo tiempo era el presidente de la Liga Patriótica Argentina y antiperonista.

seis de la mañana. Sellaron con lacre la enorme puerta, mientras cientos de compañeras rodeaban el edificio apoyándolas. En la esquina de Aráoz se ubicaron los chicos del Colegio Guadalupe. Les gritaban de todo. «Putas», por lo menos. Pasó un tiempo infinito. Como a las ocho llegó la rectora, una profesora de inglés más insípida que una lima verde. Golpeó la puerta y dijo: «¡Soy la rectora!». El portero, que pesaba unos 150 kilos, era la variable que las alumnas no habían tenido en cuenta. Claro, le abrió. Media hora... Ah, el vigilante: la rectora había llamado a la policía. Muchos *profes* –no todos– hicieron filas armando un pasillo por el cual sacaron a las alumnas camino a la comisaría. Al pasar, la profesora de castellano, de doble apellido, agarró a una de ellas del brazo y le dijo: «A vos habría que pelarte».

A vos habría que pelarte. Castrarte, debe de haber querido decir, haciendo serie con juventud-política-laicismo-peronista-comunista-puta. Sobre todo adolescente y mujer, oh, terror de los/las adultos/tas. La *profe* de doble apellido tenía la ética de la conformidad que menciona Rita Segato, solo que puesta en práctica requiere de la represión. ¿Cómo iba a comprender esa mujer, incapaz de reconocer el transcurso del tiempo, al ver a sus alumnas, que a ellas las guiaba la «ética de la insatisfacción, inquieta en la búsqueda de caminos hacia un mundo más benigno para más gente»? (Segato, 2018: 37). Qué iba a saber esa mujer de femineidad, de unas chicas que tomaron la escuela y estaban estrenando una ética «permanentemente insatisfecha con lo que soy, con lo que me enseñaron a ser», abiertas en su adolescencia a la búsqueda de «lo que todavía le falta». Hoy, tantos años después, pienso: ojalá las chicas y los chicos y los dolidos, castigados y les ocultes *chiques*, que tomaron/tomamos los colegios, sigan teniendo una ética de la insatisfacción en el sentido de Segato, el sentimiento de falta en la vida social y la política, o sea que sigan percibiendo la existencia de los otros.

Cortate el pelo. Tu tiempo se acabó. No vuelvas más. La dictadura pondría esa ética en práctica contra treinta mil. La ética del autoritarismo iba en esa dirección; afortunadamente, en el corazón de los colegios había también otras ideas y convicciones.

CAPÍTULO II

Hay tiempos diversos

J'avais vingt ans. Je ne
laisserai personne dire que
c'est le plus bel âge de la vie.
Paul Nizan, *Aden Arabia*

Miro la Piedra del Sol que preside mi estudio desde hace cuarenta años y pienso cuántos de sus secretos guarda: los movimientos de los astros, los ciclos de los meses que duran veinte días, los años de dieciocho meses y los siglos de cincuenta y dos años. Ahí están el Dios Tonatiuh y las serpientes de fuego. Me doy cuenta de que no se trata tan solo de incógnitas de una civilización que no es la mía, pero con cuya descendencia me hermané y cuya nacionalidad me fue otorgada. El calendario azteca está frente a mí cada segundo, minuto, hora, día, año en que me siento en este escritorio: me dice algo que no sé acerca del transcurso de la vida.

Lapso, período, intervalo, etapa, de una u otra manera regulan la vida humana desde los tiempos de los viejos recolectores y cazadores, los pueblos antiguos, las civilizaciones americanas, la vida moderna.

Veo el almanaque gregoriano de este año 2019 que me regaló la joven dueña del supermercado chino, quien debe de sentir, a veces, todavía, el eco del calendario lunar.

Me invade el recuerdo de una situación que viví hace pocas horas. Estaba en la caja para envíos del supermercado Coto; de pronto hubo algún movimiento dispersivo de la rutina que involucró al chico que estaba llenando el canasto. La empleada me miró y me increpó preguntándome: «¿Usted abrió la caja de almendras y comió?». La miré azorada y le respondí: «Obviamente, no». Hubo un momento de parálisis que terminó cuando dije: «Cámbiemela, no voy a llevar unas almendras que alguien comió». La confusión atrajo una tras otra a cinco empleadas, mientras yo insistía en dejar la caja de almendras o bien que me la cambiaran. Nadie atinaba a hacer un movimiento. Sentí que algo pasaba con el tiempo: la supervisora tenía su cartera y su saco en la mano, como para irse, el chico había salido corriendo y la cajera insistía en que tardaba mucho y no se sabía adónde había ido; yo decía que seguramente había ido a buscar otra caja de almendras. Volvió el chico y la confusión aumentó porque cada caja de almendras tenía un precio diferente y la máquina, infernal, un tercero. Ese no era un hecho extraño sino el resultado de la suba continua de precios en el estado de hiperinflación en que estamos en el último año del gobierno de Mauricio Macri. Lo interesante es que ninguno sabía cuál

era el último precio ni, mucho menos, cuál la sucesión de la serie de etiquetas (que en todo caso ya era un dato abstracto, carente de importancia). Pero no tiene poca importancia que los empleados hayan perdido la noción del tiempo que medió entre un cambio y otro de etiquetas. Yo dije: «Por favor, lo único que quiero es irme. Quédense con las almendras o díganme cuánto valen en este momento, las pago y me voy». «Es que ya le cobramos $125 –respondió la supervisora casi lagrimeando– y la etiqueta de la nueva caja dice $75 o $122.» «Ok –respondí–. Le regalo al Sr. Coto $3 o $50, pero no me quedo más tiempo.» Me asombró la contradicción entre la velocidad con la cual ejecutan las series de acciones que demanda su función, coherente con la hiperactividad juvenil actual, y la inmovilidad que produjo una situación fuera de serie. Me di cuenta de que las series de acciones habían sido incorporadas como imágenes, en tanto la confusión de etiquetas obligaba a una lectura distinta. Aquí se manifestaba el fenómeno que Fisher (2016: 13) denunció como dislexia devenida en poslexia, porque la capacidad de procesar la densidad de la imagen es «infinitamente superior a la necesidad de leer». De pronto me di cuenta de que el grupo sentía que estaba perdiendo el tiempo y de que lo que les asustaba era permanecer en un «tiempo muerto». El registro de esa situación, estando el súper medio vacío, podría haber sido asociado por algún supervisor de la supervisora con el excedente de trabajadoras/chicos, de modo que me pareció que yo estaba exponiéndolos al peligro de que se descubriera que tenían tiempo libre. Neodarwinismo siglo XXI en vías de ejecutarse. Pero ninguno interrumpió; la situación era más depresiva que desesperada (Berardi, 2017). Tomé la caja y me fui, pensando que las mujeres y el chico, morochos ellos, eran pasibles de sufrir una acusación mediante la clásica metáfora del criollo o paraguayo lento y haragán, y las más chicas se exponían a que «las pelaran». Pensé en el tiempo de los pueblos andinos: en una ocasión dirigía la tesis de una alumna hija de aymaras y criada por quechuas, que estudiaba Pedagogía en la UNAM de México. No nos entendíamos, hasta que un día le pregunté: «Albertina, ¿en qué lengua piensas?»; «En aymara –me dijo–; no distinguimos tiempo y espacio de la manera en que lo hacen los blancos y el futuro tiene relación con lo que pasó». Le propuse que escribiera el texto en aymara y así lo hizo.

Cuando estuve sentada en mi escritorio miré los calendarios azteca y chino y pensé que no sufrieron alteraciones por milenios, pero el calendario gregoriano está siendo afectado por la economía digital del neoliberalismo subdesarrollado.

El tiempo es sueño, el sueño tiene valor de mercado.

¿Qué me motivó este viaje por el tiempo? Como dije antes, tomar conciencia del tiempo que se va, de las conversaciones con mi amigo acerca del tiempo y de la ley de gravedad; por otro lado, contrario, declaraciones del presidente de Netflix, Reed Hastings, el año pasado en Buenos Aires.

Hastings dijo: «Nosotros competimos contra todo, como los videojuegos». En varios medios, el CEO de Netflix sostuvo que Amazon, HBO u otras corpo-

raciones no son su principal meta a conquistar (aunque claro está que no las descarta). Consideró que ningún otro servicio de *streaming* podría impactar de manera significativa sobre su plataforma; que su industria es vasta y que el crecimiento de las ofertas de contenido no está generando competencia. Habló de Amazon diciendo que tanto este servicio como Netflix «son como dos gotas de agua en el océano de posibilidades de lo que las personas pueden hacer con su tiempo libre».

Hastings no estaba bromeando cuando se refería al sueño como su principal enemigo. Al hablar de la falta de impacto de sus competidores, dijo: «Si lo piensas bien, cuando ves Netflix y te enganchas con una serie, te quedas despierto hasta tarde viendo capítulos. De verdad, nuestro verdadero competidor para que la gente siga viéndonos es el sueño».

El sueño es una referencia constante para Hastings. En su campaña publicitaria la compañía tuiteó lo siguiente desde la cuenta de Estados Unidos:

> **Netflix US**
> @netflix
> Sleep is my greatest enemy.
> 6.358
> 19:32 - 17 abr. 2017
> Información y privacidad de Twitter Ads
> 3.183 personas están hablando de esto

Para las empresas de *streaming*, la vida no se mide en años, días, horas sino en momentos. Los avisos publicitarios que irrumpen en nuestros textos avisan que podremos cerrarlos dentro de un minuto, pero además han incorporado un retardo preguntándonos de manera insolente las razones por las cuales vamos a abandonarlos. Siguen unas insistentes preguntas como «¿por qué cierra esta publicidad... de Gaseosa D, Gaseosa D, Gaseosa D?»; «¿No le gusta la gaseosa D?»; «¿Ya vio este aviso? Podrá cerrarlo dentro de un minuto». Creo que temen que nos quedemos dormidos. Que soñemos que no existen las gaseosas D. O que no soñemos con la Gaseosa D. Los instantes transcurren, nos retienen y ya establecimos una relación con su marca. Los cinco segundos que lleva esa espera son los más demandados por las marcas, los más caros. Las empresas no solo compiten por el tiempo sino por la atención. Uno queda prisionero esos instantes, y se produce un proceso de aprendizaje (Adepa, 2019).

En una referencia anterior recordé a los estudiantes tratando de dominar el sueño para preparar los exámenes. Estábamos lejos de imaginar que algún día los jóvenes tendrían que luchar entre el buen sueño que necesitan para luego estudiar y las ofertas de YouTube, Netflix o Alibaba. El tiempo de los clientes se organiza de acuerdo a las formulaciones decididas por las plataformas a partir de la ecuación que resulta de cantidad de factores, entre los que se destacan la curva de atención de las diferentes edades y grupos sociales, y los beneficios de las empresas. ¿Cómo puede un alumno de secundaria estudiar en libros que están organizados en capítulos que les llevan tres horas de lectura concentrada cada uno

y que no solo no contienen imágenes, sino que ni siquiera las sugieren? ¿Cómo permanecer sentados en la clase cincuenta minutos escuchando al profesor? Pero, más allá de que la escuela necesita de manera inminente una revolución, la educación está sufriendo las brutales interferencias que disgregan la cultura. No se trata de un nivel superior de esta última, marcado por la tecnología, sino del aterrizaje de poderosas fuerzas del mercado en la educación, un terreno que les era ajeno, y al cual necesitan fragmentar para convertir en mercancías.

Mark Fisher ha dicho que «la vieja segmentación disciplinaria del tiempo se está rompiendo [...] gracias a las tecnologías de control, con sus sistemas de consumo perpetuo y despliegue continuo» (Fisher, 2016: 52).

¿Llegará a los sueños la interferencia mercantil de la organización del tiempo? ¿Podrán Amazon o Netflix organizar nuestros sueños? Han conseguido robarnos el aburrimiento.

El aburrimiento fue perdiendo prestigio a medida que se volvió tecnológica la sociedad industrial y se cargó con signos decididamente negativos en la economía digital. La Playstation, las series de TV, la música permanente auriculares de por medio, el celu encendido veinticuatro horas a la espera de que nos llame quién sabe quién, que nos anuncien algo esperado o inesperado, o solamente para ratificar nuestra conexión con un amigo, o simplemente conexión, porque no podemos desconcentrarnos de la narrativa de la Ciudad global.

La condición de dominio sobre todas las personas por parte de las plataformas digitales no es que aprendamos, sino que nos conectemos a sus tiempos, escuchemos y veamos y seamos personajes y habitantes de su trama que viene empaquetada. En consecuencia, los alumnos casi no pueden concentrarse en un libro entero, solo se les enseña a mirar por arriba fragmentos de artículos bajados de internet, fichas sucias mal editadas. Y ya el tiempo que requiere la lectura de un libro es inalcanzable, pues hay generaciones para las cuales «el tiempo siempre vino cortado en microrrodajas digitales predigeridas» (Fisher, 2016: 54). Aquí me detengo.

¿Acaso no se componían de tajadas de cultura el «Manual de Estrada» con el que estudiamos todos los adolescentes argentinos en la escuela secundaria, o el «Tesoro de la Juventud»?

En los años sesenta y setenta criticábamos los manuales a favor de los libros; ahora vuelven a adquirir cierto prestigio porque al menos organizan un relato, en tanto las tajadas de cultura ordenadas de acuerdo a la demanda, colocadas en las estanterías simbólicas de internet, no tienen la modalidad de conectarse en una «narrativa coherente» (¿o sí?; ¿la coherencia es «realismo» de la cultura capitalista siglo XXI?).

Me deslizo nuevamente por los senderos del tiempo escolar y encuentro otra vez a Comenio. Siguen llegando archivos de mi amigo del tiempo y la ley de gravedad, y escucho al viejo moravo diciendo que el arte de enseñar «no requiere otra cosa [...] que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método», es decir que, en el pensamiento de Comenio, el orden que nos precede es suscep-

tible de manipulación porque, «¿quién es el que desconoce que lo extenso puede contraerse y lo laborioso convertirse en sencillo?» (Comenio, 1994: 94).

En esta intención de Comenio encontramos que una relación entre educación y apropiación del tiempo de las otras personas, de las nuevas generaciones, de los pueblos, se registra desde los albores del capitalismo. Es inherente a la educación en el capitalismo. Apropiación: el socialismo «real» no encontró mejor solución y llevó al extremo la apropiación del tiempo de los niños, los jóvenes, los estudiantes, por parte del Estado. La apropiación del tiempo es condición de las sociedades industriales –capitalista y socialista– que la humanidad supo construir.

Pero dijo Fisher (2016: 54), hablando de este tiempo del siglo XXI, que dice Fredric Jameson, «presentes puros en el tiempo desconectados entre sí».

La observación del autor marca una diferencia que podemos referir al tipo de apropiación del tiempo de las mayorías por parte de minorías cada vez más reducidas. Lo hacen a un ritmo tan acelerado que casi podríamos decir que el reconocido 1% de los humanos superricos maneja sistemas privados que organizan el tiempo de toda la humanidad. Lo manipulan, lo vacían, lo ordenan, lo llenan de contenidos, le ponen precio, lo compran y lo venden. ¿Qué más apetecible que el tiempo de los niños y jóvenes? Absorber su tiempo, ocuparlo, alienarlo, sirve a varios fines simultáneamente. Uno elemental, que es el comercial: el mercado destinado a ellos avasalla su particularidad como sujetos de distintas generaciones, con necesidades, intereses y derechos distintos.

Concebirlos como tales fue un largo proceso, ampliamente descripto desde el famoso libro de Philippe Ariès (1987) en adelante. Despegar al niño de la madre y/o de la filantropía y de la Iglesia fue función de la lucha de las mujeres por su independencia. En ese marco fue posible concebir al sujeto «niño», además, por supuesto, de los avances de la psicología, en especial del psicoanálisis.

Pero la fijación del género ha sido decisiva en la cronología de la niñez, la adolescencia y adultez. Todo mínimo deslizamiento de la libido hacia otra versión genérica duramente reprimido. Extraño es que aparecían «casos» raros y punitivamente señalados, de niños o niñas a los cuales vestían con ropas del sexo opuesto, respondiendo a un deseo familiar frustrado. Los juguetes para uno y otro sexo eran instrumentos decisivos, así como la ropa. Un arquetipo de ambas cosas fue la muñeca Marilú. En los años cuarenta, cincuenta, sesenta, las niñas de clase media eran vestidas con ropa cosida por sus mamás, tías o abuelas siguiendo las líneas de la moda que aparecían en los periódicos (en esa época la clase media los compraba diariamente). La muñeca Marilú, de íntegra fabricación nacional, era presentada en la revista Billiken *con su ajuar que incluía ropa de colegio, de tarde, de fiesta, que se actualizaba cada año. Tenía un hermanito bebé llamado Bubilai, con su respectivo ajuar. La firma poseía el negocio de ropa para niñas y bebés, situado en la céntrica calle Florida de la ciudad de Buenos Aires, donde se exhibían y vendían las/los muñecas/os. Marilú era blanca y rubia, caminaba, con el tiempo aprendió a hablar, y usaba los mismos vestidos, diminutos, claro, que las niñas ricas a las que vestían allí. Marilú contribuía a sostener la moda de los vestiditos azules con cuello blanco,*

los tapados de paño abotonados, los zapatos marrones con pulsera y los zoquetes blancos. Agregaba un sombrero azul de paño grueso tipo cacerola con aleta alrededor. Una niña de cualquier clase social solo se ponía ropa de adulta para una fiesta de disfraz, como el carnaval o una fiesta escolar, acontecimientos en los cuales podía pintarse las uñas y los labios. Los varones usaban pantalones cortos hasta que las pantorrillas se les llenaban de pelos, momento en el cual les encajaban los tres cuartos y, ya comenzada con seguridad la adolescencia, accedían al ritual de iniciación de vestimenta: permitirles usar los largos. Nada de eso estaba bien o mal, no es ese el tema, sino señalar que se marcaban diferencias generacionales con bastantes objetivos represivos, terrores a las pérdidas de virginidad, a los deseos infantiles y sobre todo a esa capacidad mágica que tienen las/los niñas/os para señalar alguna puntita de lo real que asoma por ahí.

En la actualidad, la industria de la ropa para niños y niñas se asemeja cada vez más a la de adolescentes y adultos/as. La tendencia es unisex. Hay cosméticos de todo tipo para elles, productos de grandes diseñadores, moda variante cada año, desfiles. Respecto a las diferencias etarias, como las meninas de Velázquez, clásicas niñas confundidas con enanas y vestidas de adultas, el borramiento de las diferencias entre generaciones operado por el mercado retrocede a niveles de monstruosidad.

En la época de Marilú había siete grados, pero los dos primeros se llamaban 1º inferior y 1º superior, dándoles una continuidad, o sea que el último era el 6º, el más prestigiado. No sé desde cuándo existió esa denominación, pero contiene una positiva reflexión pedagógica que estaba presente entre las ideas de la «Escuela activa». Es increíble que en la actualidad cada vez que algún gobierno intenta reponer ese criterio, en cualquier tramo de la escolaridad, la opinión pública lo rechaza. Ese hecho es un analizador interesante de la ideología educativa popular y muestra la inclinación conservadora y meritocrática. Todas las personas aspiran a cursar o a que sus hijos cursen una escolaridad clásica, que probablemente sea una metáfora de la Argentina de las vacas gordas y los inmigrantes haciendo la América, con hijos doctores. Por el contrario, la continuidad entre los grados es una muestra de respeto por el proceso de aprendizaje de los/las alumnos/as. Pero un hecho frecuente en la mitad del siglo XX muestra la prioridad de la ideología del éxito escolar como instrumento para adquirir prestigio social:

Estaban de moda los niños genio: actores, pianistas. Algunas familias presionaban a la escuela para que permitieran a sus hijos saltearse un grado. O bien los inscribían directamente en 1º superior, o bien los pobres pibes/as tenían que rendir el 6º libre. Los chicos/as sufrían con los profesores particulares que los preparaban para que aceleraran su escolaridad. Poder decir «Mi hijo se salteó un año» era motivo de orgullo. Los chicos sometidos a la aceleración acumulaban problemas de aprendizaje, quedaban atrasados respecto al grado en el que se los ubicaba, empezaban mal el secundario. Había centenares de profesoras de piano. Casi todas solteronas. La fantasía ya no era que prepararan a la niña

para que tocara en un salón social, sino en un teatro. Que saliera en el diario, vestida de Marilú.

Aquel mundo desapareció. Ahora los niños/ñas/es están en camino de poder elegir la marca y el color, lo cual facilita un vínculo directo para los fabricantes, especialmente mediante las técnicas de relevamiento de gustos y preferencias que realizan las plataformas y la publicidad televisiva y por internet. En esas operaciones los adultos se ven empujados hacia fuera del vínculo.

Ni hablar del embate de la industria electrónica y cada vez más digitalizada. El suyo es un verdadero triunfo al intentar llegar directamente a infantes y adolescentes. Entendieron las limitaciones de la televisión, frente a la cual todavía los adultos podían poner un límite: «Podés ver hasta las 8» o bien surtía algún efecto el «horario de protección al menor». ¿Qué reglamentación se aplica realmente, y se controla, en referencia a las horas en que se transmiten imágenes, escenas, mensajes y propaganda de objetos de estimulación sexual?

Es obvio que creo que la Educación Sexual Integral (ESI) debe comenzar desde antes del nacimiento, con los gestos, las caricias de la mamá a la panza, y el amor del bebé y la mamá, y el deseo infantil, la masturbación, el proceso de maduración genérica... Pero la pornografía infantil, directa o encubierta en publicidades siniestras de conocidos productos, actúa de manera perversa en el proceso de subjetivación.

Uno de los efectos de los ejemplos que enuncié, que interesa en este capítulo, es que se trastoca el tiempo de la infancia: niños sin infancia, adolescentes sin espacios para la rebeldía ni oportunidades para desplegar su cuerpo, publicidades de droga disfrazada de estimulantes y cerveza, que no activan sino actitudes de sometimiento a la agonía. El tiempo de los adolescentes y jóvenes se comba sobre sí mismo y la angustia se resuelve en un presente absoluto. Soñar, imaginar futuros son acciones escasas que no encuentran complicidades grupales; excepto que en lugar de ser sueños se limiten a las mezquinas aspiraciones a las que habilita el mercado de trabajo. Concurren a las universidades sin la seguridad de que podrán luego ejercer la profesión elegida. A diferencia de la juventud de generaciones anteriores, saben que no tienen ningún futuro asegurado.

El alcance de esas metas no está cargado en la actualidad de fantasías sino más bien de sentidos pragmáticos, y apenas de algunas ilusiones referidas a mayores seguridades económicas y sociales. El título de secundario ya es indispensable para conseguir trabajo, pero los de educación superior sufren una continua devaluación. Actualmente en la mayoría de los países latinoamericanos los profesionales, y en especial los docentes, son trabajadores privados o estatales a sueldo o con contratos precarios en varios empleos.

La concentración del tiempo adolescente en el porro, la *blanca* y la cerveza es uno de los más exitosos productos del neoliberalismo. El abaratamiento y el avance de las comunicaciones estimularon el desarraigo: sin destino cierto en sus comarcas, los jóvenes sueñan con viajar de manera permanente y muchos lo logran hacer. Hay una infraestructura turística de bajo costo preparada para recibirlos. Pero hay que señalar el doble efecto de esta novedosa elección de vida:

es un grito de libertad, enriquece, permite a la juventud ampliar sus miras más allá de su comarca, al mismo tiempo que el desarraigo afecta no solo su futuro, que es incierto, sino especialmente el de su comunidad y el de su sociedad. Es notable la ausencia del concepto de nación en las jóvenes generaciones, así como lo reducido de aquellos que participan de compromisos políticos en su país, o un país de adopción. Los que provienen de la clase media son aptos, en cambio, para adherir a movimientos de carácter más universal: el feminismo, el ecologismo. Los pobres también quisieran viajar: la publicidad de la televisión o los celulares les muestra indecorosamente un mundo de disfrute, aunque nunca lo puedan alcanzar.

No obstante, en América Latina se han producido movimientos estudiantiles muy importantes, como el chileno, que fue decisivo en el regreso al gobierno de Michelle Bachelet en 2014, el mexicano de 1999-2000, que tuvo paralizada a la Universidad Nacional Autónoma de México durante casi un año, o el colombiano actual. En el caso de Argentina, no ha habido una reacción semejante a las de esos países por parte del movimiento estudiantil, con excepción de algunas agrupaciones de izquierda que no conducen al conjunto. La política de financiamiento y estímulo a las universidades de los gobiernos kirchneristas no requirió de grandes demandas. Pero el movimiento estudiantil no asumió su propia organización, en un momento tan favorable, ni se hizo cargo de exigir la legalización de los cambios que lo favorecían, mediante una nueva ley de educación superior. Un hecho merece relatarse para apoyar esta observación.

El 1º de marzo de 2008 asumió la Presidencia Cristina F. de Kirchner. En su discurso a la Asamblea Legislativa pidió a los diputados que ese año se dictara una nueva ley de educación superior. Habían pasado los tiempos del menemismo, se profundizaba la política nacional popular de Néstor Kirchner. Nueva época para la universidad, la ciencia y la tecnología. De inmediato, la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación puso en marcha una consulta a la comunidad de educación superior (universidades e institutos públicos y privados), extendida a las más importantes instituciones sociales. Se hicieron reuniones de la Comisión en las cinco zonas geopolíticas del país, audiencias públicas y llegaron centenares de textos enviados por docentes, investigadores e instituciones. Fue la consulta más amplia (si no la única) realizada sobre el tema desde el Congreso de la Nación. Pero no hubo acompañamiento estudiantil ni movilización docente más allá de la asistencia a reuniones convocadas por la Comisión. Con base en la información recopilada, el bloque del Frente para la Victoria elaboró un proyecto de ley, y lo mismo hicieron otros bloques legislativos. Los proyectos nunca fueron tratados; el bloque oficial no los puso en el temario. Los reclamos estudiantiles y docentes se redujeron a preguntas formuladas por el público en conferencias o paneles. La ley neoliberal seguía vigente y las universidades públicas y privadas siguieron haciendo convenios de todo tipo con las corporaciones para que administraran sus «cuentas sueldo» y otros aspectos de sus finanzas y les proporcionaran plataformas informáticas, paquetes de contenidos, abriéndose a las plataformas. Se estaba creando

un nuevo tipo de asociación de las universidades públicas y privadas con las plataformas corporativas y entre estas últimas y el Estado. Finalmente, en noviembre de 2015 ambas Cámaras aprobaron una ley que modificó la ley de educación superior neoliberal en sus aspectos estructurales (Ley Nº 27204/15, modificatoria de la LES Nº 24521/05): establece la responsabilidad principal del Estado, garantiza la gratuidad, elimina las restricciones al ingreso, prohíbe convenios con privados con fines mercantiles. Tampoco hubo movilización estudiantil o docente en apoyo de la ley reformada, pese a que la prensa difundió la noticia. La ajenidad y resignación fueron los sentimientos más fuertes que se detectaron en el estudiantado. Pero rápidamente tres rectores reaccionaron de otra manera: presentaron amparos contra la modificatoria, aduciendo que viola la autonomía universitaria. En la actualidad, la ley está vigente gracias a la acción en su defensa de representantes de un sector del Ministerio Público, pero continúa bajo un proceso judicial.

Los hechos mencionados contrastan fuertemente con el mito reformista del siglo XX acerca de la juventud. La «juventud maravillosa» del Manifiesto Reformista fue recordada en diversos actos académicos en 2018, ocasión de su centenario. Hugo Biagini preguntó en un libro publicado con el mismo motivo:

> ¿Se habrá agotado el margen de sensibilidad y solidaridad social de los universitarios y estará ya desmentida su afirmación de que el siglo XX representó la asociación y la unión obrero-indígena-estudiantil? [...] Así como se ha puesto de moda el negar la universalidad de la razón de los sujetos protagónicos y el sesgo liberador en la historia, ¿estaría también clausurada la universidad como vehículo de progreso y emancipación? (Biagini, 2018: 359).

El Manifiesto Reformista es un documento lleno de tiempo y de sueños. La probable pluma de Deodoro Roca recorre el pasado para librarse de él, clava demandas en el presente y proyecta a la juventud como sujeto hacedor del futuro. Dialoga con el tiempo, sueña con la libertad. Era el ímpetu de la juventud estudiantil que se extendería por América Latina y tendría repercusiones durante todo el siglo XX. Su concepto de tiempo pasado-presente-futuro aparece dañado en la actualidad, y los movimientos estudiantiles recientes antes mencionados no parecen emergentes de aquella concepción. Hagamos una comparación fuerte, que siempre resulta útil para ver un objeto en su conjunto.

El retorno del neoliberalismo con el gobierno de Mauricio Macri significó un duro revés para la educación superior y los centros de investigación. Cientos de investigadores que habían retornado al país vieron cortada su carrera y debieron buscar nuevos puestos en el exterior, a la vez que los investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) se organizaron y encabezaron fuertes protestas. La participación del radicalismo en la coalición Cambiemos, sumada a un antiguo acuerdo peronista-radical en el Consejo Interuniversitario Nacional, salvó a las universidades de intervenciones, cierres

o fatales desfinanciamientos, aunque el gobierno no se privó de invadir esporádicamente los claustros con fuerzas de seguridad. Por otra parte, la sociedad argentina ha incorporado la cuestión de los derechos humanos de manera sostenible después de la última dictadura militar, y los ataques a la autonomía universitaria son recordados entre las primeras medidas represivas que toman los gobiernos *de facto*, lo cual creó un clima sumamente adverso a esas acciones.

La relativa pasividad estudiantil, sin embargo, comenzó a romperse en la Argentina cuando el gobierno neoliberal de la ciudad de Buenos Aires cargó contra los docentes presentando un proyecto de ley que cerraría sus institutos de formación, sustituyéndolos por una improvisada Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Unicaba). Los institutos son centenarios, están arraigados en la identidad docente, y no resultan competitivos sino complementarios de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación. La amenaza produjo una sostenida reacción estudiantil y docente, de las autoridades de los institutos, que alcanzó el mejor nivel de organización del período. Hacia el final del gobierno de Macri, a tono con el crecimiento de la oposición, se produjeron marchas masivas de estudiantes y docentes.

¿Es legítimo comparar el comportamiento de los estudiantes reformistas de 1918 con los actuales, aunque sigan teniendo vigencia las banderas de «autonomía universitaria, libertad de cátedra, cogobierno» y, sumada por el peronismo, «gratuidad»? Probablemente, no. La masividad, la procedencia social mucho más amplia de los jóvenes establece la primera diferencia. Es un estudiantado que está lejos de tener como única preocupación el estudio, ni los libros como su principal y obligado amigo. El estímulo de la cultura hegemónica se dirige a desvalorizar el saber resaltando el valor práctico del estudio rápido, de evitar la pérdida de tiempo, de hacerse emprendedores con el ejemplo de Bill Gates, el John Ford de la era digital.

Las líneas anteriores pueden sonar algo patéticas con relación a la situación de la juventud actual. Sin embargo, quisiera que la frase de Nizan que incluí como epígrafe de este capítulo impregnara el texto. Nadie diga que los veinte años son los más felices de la vida. Las ofertas de la sociedad globalizada neoliberal, y para peor en América Latina patio de atrás de los Estados Unidos, no son las mejores para los jóvenes. Se les ofrece un tiempo detenido, un tiempo sin historia ni futuro.

Como pregunta la crítica de arte alemana Hito Steyerl: «¿Es el tiempo mismo el que corre para atrás hoy en día? ¿Alguien le quitó su velocidad y su empuje hacia delante y lo forzó a moverse en círculos? La historia parece haberse transformado en un *loop*» (Steyerl, 2017: 11).

Un *loop*, un lazo que atrapa, detiene. Un *loop* tejido de relatos que paralizan. El de los crímenes de la dictadura que aún suenan como siniestra advertencia. El del fracaso del socialismo real. La leyenda de Orfeo: no mires para atrás pues te convertirás en piedra. Mejor repite la operación y subirás un nivel en el juego. Comprende que la historia es una cinta de Moebius. Como dice la profesora de Topología III en la película homónima de Gustavo Mosquera, «si alguien dijera que en ciertas regiones el tiempo se paraliza… por lo menos, habría que

escucharlo. Puede que tenga razón».[3] Pero el profesor Mistein, que condujo el tren a la superficie infinita, sin embargo hace esta reflexión final: «Ni los hombres ni el tiempo desaparecen sin dejar huellas. Quedan fijados en nuestras almas».

Podríamos agregar dos frases de Hito Steyerl: «La historia solo existe si hay un mañana» y «El futuro solo ocurre si la historia no invade y ocupa el presente» (2017: 17).

Volvamos a la actualidad de la universidad o de la escuela. ¿Se transformó el sistema educativo en una cinta de Moebius? ¿La enseñanza y el aprendizaje son ilusiones que esconden la simple redundancia a la cual arribó la educación en el fin de la historia?

3. La película *Moebius*, dirigida por Gustavo Mosquera, fue el primer largometraje de la Universidad del Cine, Buenos Aires, 1996. Se inspiró en el cuento «A Subway Named *Mobius*» (1950), de Armin Joseph Deutsch.

CAPÍTULO III

Aceleraciones

Comparemos la vocación de raigambre latinoamericana del Movimiento Reformista de 1918 con ideas generadas en tierras anglófilas como las teorías aceleracionistas, en especial con su ala conservadora, que hoy alimenta a la derecha extrema. El primer punto de disidencia es la desterritorialización planteada por Nick Land, globalización extrema, disolución del sujeto metropolitano a nivel planetario, transformación infinita de la naturaleza, reemplazo del mundo humano por el tecnológico... aseveraciones que se deslizan hacia el superhombre, por la vía de acelerar la disolución de todo obstáculo del pasado y clausurar las identidades. El aceleracionismo conservador desprecia su propia herencia, que se parece demasiado a un neodarwinismo, en este caso tecnocrático. En dirección a clausurar todo legado y provocar un colapso general para lanzarse al futuro, es lógico que caigan las escuelas, a las que Land, desde el fundamentalismo aceleracionista, define como «artefactos sociales cuya función específica es la de incapacitar el aprendizaje, y las universidades son empleadas para legitimar la educación escolar a través de la reconstitución perpetua de la memoria social global». Colapsarán los sistemas de educación metropolitana y desde las bases se controlarán las instituciones académicas, «precipitando su mutación en zonas de exploración amnésica cata-espacial y en bases de manufacturación de armamento soft ciberiano» (Land, en Avanessian y Reis, 2017: 63-64).

En un lenguaje de los años sesenta, es decir anterior a la última revolución tecnológica, Land dibuja la trayectoria de la flecha lanzada hacia el futuro, desde la depreciación radical de la herencia histórica. No es solamente América Latina la que pierde su propio tiempo y su lugar, sino toda la humanidad. Volveré más adelante sobre la cuestión del territorio. En cuanto a la manipulación neoliberal del tiempo, necesariamente tiene que destruir el sistema del viejo Comenio, que regresa más azorado que cansado a este texto: ¿la organización moderna de la enseñanza ha seguido un siniestro camino que lleva a la destrucción de lo humano?

Desde otra versión del aceleracionismo se recuerda que Marx auguraba que la automatización liberaría al hombre y le brindaría un tiempo libre que «debería permitir un cambio en la esencia misma de "lo humano", de manera tal que la nueva subjetividad pueda volver a desarrollar el trabajo necesario de modo tal

que redefina lo que es preciso y lo que es necesario» (Terranova, en Avanessian y Reis, 2017: 97).

El eco del reformismo latinoamericano suena tan lejano como las palabras de Marx a la luz de ciertos acontecimientos. La propuesta aceleracionista no ha tenido representantes teóricos muy destacados en América Latina, pero sí en el terreno político. Parece que las condiciones de subdesarrollo y la creciente dependencia y subordinación a los aceleradores del poder corporativo mundial, como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), impidieran hasta soñar con un tránsito rápido hacia un futuro propio más humano. El presidente de Netflix lo advierte con desparpajo, al declararse propietario de nuestro sueño en sus manifestaciones en tierra latinoamericana.

El neoliberalismo actúa en todos los planos. Si en los países ricos hace de la investigación y el desarrollo de la ciencia y la técnica sacralizadas un instrumento central del poder, en los países pobres los desalienta e impide. En la misma línea distingue en la educación dos áreas: la de los conocimientos privilegiados para la producción capitalista, en la cual los pobres quedan por abajo, y una pedagogía para pobres que desprecia la razón.

En nuestra región, un aceleracionismo radicalmente conservador y cipayo ocupa lugares clave, como la Presidencia de Brasil con Jair Bolsonaro, quien lleva al extremo la destrucción de lo instituido, de lo propio, de lo que resta de los tiempos nacionalistas populares de Lula, arrasa con las particularidades persiguiendo afros, sin tierra, homosexuales... y apunta sus armas contra los maestros y las escuelas. De manera brutal y explícita, Bolsonaro se declara contrario a la enseñanza de las humanidades, las ciencias sociales y la historia y reduce drásticamente su presupuesto. La declaración de Olavo de Carvalho, un filósofo y periodista conservador, cercano asesor del presidente brasilero, resume la postura: «Si se cierran todas las facultades de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de Brasil, no habría ningún daño económico, cultural para el país. Sólo tendríamos que encontrar suficientes empleos mecánicos para algunos millones de analfabetos» (*Semana*, 2019).

La diferencia con la utopía de Land es porque Bolsonaro, lejos de llevar a un punto de saturación el desarrollo tecnológico, ataca ese potencial de Brasil. Pero no se detiene allí sino que bajo su gobierno se acelera la voracidad corporativa sobre el pulmón de la tierra; arde el Amazonas. Con urgencia, promueve también la destrucción de las instituciones. En términos regionales aporta a la clausura de las alianzas como la Unasur y el Mercosur, y promueve los acuerdos de cooperación para la paz entre las fuerzas armadas de la región. En el plano global, la política del gobierno de Brasil es decisiva para el definitivo hundimiento de toda alianza al estilo de Brics. Desde la vecina Argentina, más mediocre y menos audaz, pero no menos reaccionario, Macri hace lo mismo. Junto con Bolsonaro y Piñera hacen una ceremonia de entierro de la cooperación sudamericana.

La política educativa de Mauricio Macri ha sido un ejemplo de intentos de aceleración de la destrucción de la educación racional, científica, así como de la investigación científico-tecnológica y artística. En cuatro años de gobierno

ha puesto en práctica o ensayado innumerables medidas de cierre de escuelas, comenzando por las de adultos, rurales, en islas del Delta, nocturnas, es decir aquellas a las que llegan los más desaventajados. El embate contra la formación profesional de los docentes ha sido instantáneo a través de la suspensión de programas de formación permanente, de orientaciones referidas a América Latina y del vaciamiento de contenidos disciplinares. Las técnicas de *new age*, autoayuda, estimulación de los sentidos avanzan en los cursos de capacitación docente, en tanto una versión *ad hoc* de la neurociencia se impone como filosofía educativa. Las funciones del cerebro pasan a ser el objeto central de la capacitación, lo que significa un retroceso a la «psicología de las facultades» y denuncia la intención de segmentar a la población de acuerdo a diferentes y supuestos tipos y potenciales de inteligencia.

Nos encontramos ante uno de los exponentes del ataque al liberalismo clásico, a las teorías de origen posmarxista y posestructuralista, al cognoscitivismo y a toda corriente que centre su objeto en lo social, mejor dicho, a toda razón social. La versión latinoamericana es más descompuesta que la del gobierno japonés, el cual, en medio de su preocupación por el deterioro de su otrora posición como potencia tecnológica, desde 2012 intentó incluir la eliminación de las humanidades a favor de enseñanzas más prácticas. Lo trató de hacer como parte de las reformas llamadas «abenomics» en referencia al primer ministro y presidente del Partido Liberal de Japón, Shinzo Abe, quien lleva adelante un plan de reactivación de la economía. Su ministro de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, Hakubun Shimomura, consiguió la aceptación de ese programa por parte de decenas de universidades, pero enfrentó la negativa a aplicar la reforma por parte de las dos más grandes del país, las universidades de Tokio y Kioto (Barnés, 2015). Sin embargo, el gobierno debió retroceder y limitarse a aumentar los programas de ciencias aplicadas.

Regresando al aceleracionismo que bien podemos denominar colonial, se destaca la inclinación de los gobiernos latinoamericanos mencionados hacia modelos educativos copiados de experiencias anglosajonas de segunda categoría. Nadie creerá que el gobierno de los Estados Unidos piense seriamente en sustituir el sistema de educación pública por las propuestas disolventes del Tea Party, aunque Donald Trump haga declaraciones escandalosas. Este presidente busca fortalecer la nación americana a costa del resto del mundo, para lo cual necesita emplear todas las fuerzas nacionales, asegurarse ganar en todos los terrenos. No comen vidrio.

La política de evaluación estandarizada internacional, que lideran organismos como la OCDE (o «Club de los países ricos»), se concentra en las destrezas y habilidades en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje. Obviamente deja fuera las humanidades, las ciencias sociales y en especial la geopolítica y la historia universal, regional y nacional, así como los aspectos que refieren a las distintas culturas. Pero eso no quiere decir que los Estados Unidos o las otras potencias que hegemonizan aquellos organismos hayan decidido borrar la propia historia, ni abandonado su nacionalismo. Más bien está ocurriendo lo contrario en los grandes bloques de países. Uno de los principales problemas que presentan las

pruebas de aplicación internacional en uso es que son producidas intentando homogeneizar la cultura humana con base en las concepciones y el lenguaje anglosajones, modelados por el mercado neoliberal. Esas pruebas son dispositivos trituradores de otras culturas y constituyen uno de los espacios que escapan al ámbito de las naciones.

Precisamente la valoración del tiempo y del espacio en las pruebas estandarizadas, evaluaciones de corte eficientista, coherente con la lógica del «capital humano» en la globalización neoliberal. Las personas se desintegran ante los presagios funestos de la lista de indicadores. Una situación que relatan docentes mexicanos se ha convertido en metáfora del uso neoliberal del tiempo educativo:

Hora de aplicación de la prueba estandarizada para docentes mexicanos. El clima es denso, los docentes no saben con claridad quién ha elaborado la prueba, desconocen la lógica de los formularios que se les entregan, desconfían de su destino. Una profesora sufre un ataque de pánico. Se desmaya. Está sola. Nadie la atiende porque todos los colegas temen perder tiempo que se restaría al resultado de la prueba afectando su estabilidad en el empleo. Se recupera, lentamente abandona el lugar.

En la situación descripta se busca establecer un ranking de adecuación/adaptación a la episteme/velocidad supuestos como «normales» y «deseables» desde hipótesis del rendimiento de la inversión educativa y de las metas de enseñanza. De más está decir que los tiempos propios de cada lengua, cultura o situación de los evaluados son desconsiderados de entrada y, si hay restos, triturados por la amasadora de sentidos. El tiempo es anglosajón para las evaluaciones internacionales.

La principal vara con la que se mide a los niños, adolescentes, jóvenes y docentes, el test PISA, es fabricada por la empresa Pearson, cuyos treinta mil empleados trabajan en todo el mundo para sostenerla como empresa líder en el mercado educativo mundial. Los chicos de quince años de más de setenta países son sometidos a una sesión cognitiva de dos horas y cuestionarios de una hora, cada dos años. La selección de la muestra incluye a adolescentes de educación pública y privada, rural y urbana, chinos y chilenos, europeos, argentinos y árabes, sin que se tenga en cuenta diferencia alguna. El resultado es como una foto, una instantánea en un momento particular, como efecto de la cual el alumno (e indirectamente el docente) quedan clasificados. No se tienen en cuenta la particularidad de la situación ni el proceso que han seguido. El tiempo es hoy, aquí y ahora. No importa si el chico pasa el día pegado al ritmo del celular en medio de la vorágine ciudadana, si maneja una Playstation o si vive en una comunidad rural donde seguramente también hay celulares, a la vez que los sonidos de la siembra y la cosecha, así como el humor del clima, imprimen su subjetividad.

Las pruebas estandarizadas son un contrasentido porque buscan respuestas para las cuales los sujetos no han sido preparados, sino al contrario: el capitalismo necesita que la gran masa de ellos se siente en el tren de Moebius sin que

hagan consciente su situación y jamás piensen que están aburridos. Que eviten ese tiempo de silencio interno que se llama aburrimiento, pasando de una situación programada a otra.

En la observación de Fisher, «el acto de leer en sí resulta aburrido» para los chicos, vemos el conflicto entre los tiempos de la lectura y la aceleración de los registros digitales. Dice Fisher:

> Estar aburrido significa simplemente quedar privado por un rato de la matrix comunicacional de sensaciones y estímulos que forma los mensajes instantáneos, You Tube y la comida rápida. Aburrirse es carecer, por un momento, de la gratificación azucarada a pedido. A algunos alumnos les gustaría que Nietzsche fuera como una hamburguesa; no logran darse cuenta (y el sistema de consumo en la actualidad alienta ese malentendido) de que la indigestibilidad, la dificultad, *eso es* precisamente Nietzsche (Fisher, 2016: 52-53).

¿No resulta altamente significativo que el gobierno argentino de Mauricio Macri, como ejemplo paradigmático, use los resultados de la prueba PISA para confirmarle a la derecha que los docentes de las escuelas públicas están mal formados, y a la vez pretenda reemplazarlos por voluntarios, como los que prepara con urgencia «Teach for Argentina», fundación de la familia de «Teach for México», «Teach for America» y «Teach for All»? ¿Que funcionarios capacitados en marketing educacional introduzcan la seudopedagogía de su directora ejecutiva Wendy Kopp, la *best seller* norteamericana? Kopp plantea que su modelo permitirá acelerar los cambios en los países. Lo central del modelo es que quienes enseñen no sean docentes formados como tales sino personas provenientes de cualquier profesión o simplemente voluntarios de la comunidad. Naturalmente «Teach for All» y sus asociadas se dirigen a la población más desaventajada. Kopp sostiene que no hay diferencias entre las culturas de las poblaciones sino semejanzas por las situaciones sociales, de modo que se les puede aplicar el mismo paradigma.

En el modelo japonés que he mencionado persiste la obsesión por la utilización máxima del tiempo de los estudiantes, desechando lo que consideran inútil. Evaluaciones, docentes y alumnos son convocados a alinearse para salvar al capitalismo nipón. En cambio, en Brasil y Argentina el neoliberalismo está rendido al capital financiero y no le interesa «gastar» en educación; considera mejor negocio entregar el tiempo del aburrimiento y los sueños a las corporaciones, que lo devuelven a los chicos cortado en «microrrodajas digitales predigeridas» (ibíd.: 54). Ejemplo de ello es el avance en la educación pública de varias provincias de Junior Achievement, la antigua fundación estadounidense destinada a difundir la mentalidad capitalista entre los jóvenes. En particular en la Provincia de Buenos Aires, el gobierno de María Eugenia Vidal promovió las clásicas acciones de la Fundación en escuelas públicas: que los alumnos desarrollen proyectos con una mentalidad bursátil, proceso que culmina con su participación en una «rueda de capitalización» en la Bolsa de Comercio para buscar inversores. La competencia es el valor principal a inculcar. Su ausencia en la configuración

del sistema educativo argentino es la causa de la crisis educativa del país, según Eduardo Marty, fundador de Junior Achievement Argentina (Ctera, 2016; Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018).

Hablar de «los chicos» en general es complicado. Hay infancias y adolescencias. Pero hay maneras distintas de entender ese hecho indubitable. Hay chicos ricos que transitan sus primeras décadas por los circuitos de escuelas privadas, Disneylandia, fiesta de quince que cuesta muchos salarios mínimos, secundaria y universidad privadas, posgrado preferentemente en una universidad o escuela de negocios de cualquier categoría de los Estados Unidos. Chicos que reciben en distintos grados los consumos semejantes a los de sectores medios, que van a escuelas privadas o públicas de categorías también diversas, concurren a innumerables actividades complementarias, menos de la mitad termina la universidad, y están bastante aburridos. Chicos pobres, cuyo espacio más cálido es la escuela porque en casa todo es cada vez más difícil. Y chicos muy pobres, con hambre, cuyo emprendimiento consiste en venderte chocolates en el tren o extender la mano para pedirte una limosna como retribución a su exhibición de malabares en el semáforo. Hay chicos que mechan el castellano con el inglés; otros cuya lengua madre es el guaraní, el quechua, el náhuatl. Para otros, el inglés, el coreano o el chino son su lengua madre.

Siendo así, me preocupa otro enfoque. Aquel que menciona la cita de Carli en el Capítulo I, el que intenta borrar la identidad de niños y adolescentes, jóvenes y adultos, incluso adultos mayores... y muy mayores. Me refiero a los criterios arbitrarios impuestos por el mercado, para el cual las diferencias y similitudes son del orden del rédito económico. Niños indiferenciados (lo cual no es lo mismo que la libertad de género), superestimulados sexualmente, y fábricas de ropa y cosméticos destinadas a introducir adolescentes al mundo del consumo ininterrumpido. Alcohol, estimulantes químicos, drogas comen el tiempo del juego creativo y el de la angustia adolescente, prolongando brumosamente el pasaje de la adolescencia a la adultez. Atrapan a personas cada vez más jóvenes induciendo al consumo de psicofármacos para controlar el sueño, lo que alienta el optimismo de los CEO de los pulpos farmacéuticos.

Los ritmos del sistema educativo chocan de frente con los exigidos por la educación para el consumo. Las escuelas, los colegios, los institutos y las universidades se movilizan a ritmos modernos, mientras la exigencia es que la enseñanza-aprendizaje lo haga a ritmos marquetineros, establecidos por los manuales de procedimientos de la lógica empresarial. En la particularidad latinoamericana aparecen modas pedagógicas que confunden a Montessori con Wendy Kopp. O el deporte, que nunca terminó de arraigarse en las escuelas, colegios, institutos y universidades argentinas (al contrario de los países anglosajones), es materia de contratos entre instituciones educativas y salas de *fitness*, pero no con la idea de estimularlo como parte de la cultura física sino en pos de un fisicoculturismo autorreferente que culmina en el dopaje.

¿Puede soportar una escuela secundaria tradicional el contrapeso de velocidades del mundo que se le ha hecho exterior, más exterior que nunca? Una corriente de pensamiento y de política educativa, que une a izquierda y derecha,

opina negativamente. Los argumentos no son muchos: los docentes resultan un estorbo, no solamente porque no estén preparados para el mundo actual sino porque son adultos, y estos últimos han renunciado a su rol de transmisores de la cultura. El resto de los argumentos podría sintetizarse en la idea de los «reproductivistas» de los años sesenta (que apuntaban a la escuela desde una lectura mecánica del marxismo). Los actuales detractores de las instituciones educativas imaginan que estas están enroscadas con un *loop* sin escape posible y que la desescolarización liberaría las fuerzas atascadas de las nuevas generaciones (Narodowski, 2016). Numerosas fundaciones y empresas ofrecen capacitación para quienes acepten desescolarizar a sus hijos. Por ejemplo, el portal mexicano desescolarizados.org describe un curso de la siguiente manera:

> El sistema educativo no está avanzando lo suficientemente rápido y está dejando mucho que desear desde el punto de vista emocional, académico y social de acuerdo con la opinión de algunas familias. Es por esto que cada vez más padres eligen la educación basada en el hogar (en cualquiera de sus tonalidades) en lugar de enviar a sus hijos a escuelas públicas o privadas.

Las contradicciones entre los promotores de la desescolarización son claras. Si los adultos han quedado fuera del escenario, ¿cómo es posible que se hagan cargo de la educación? En el aviso transcripto queda en evidencia la ideología aceleracionista conservadora. Una educación basada en los paquetes de contenidos que compran los padres-madres (producidos por adultos) y luego el complemento de aprendizajes diversos que ocupen todo el día de los chicos, corriendo de una a otra academia y profesor particular, en el caso de sectores pudientes. Porque prescindir de toda educación formal y colectiva solo ocurre en lugares donde la miseria ha disgregado al grupo familiar, entre escasas comunidades que han decidido rechazar todos los productos de la sociedad industrial (los tiempos metropolitanos, las vacunas, antibióticos, alimentos procesados, contenidos escolares), o como extremo desprecio de supuestos príncipes hacia la sucia comunidad.

La desescolarización tiene un parentesco importante con la «antipolítica». El sujeto se retira, abandona las instituciones, cree que alcanzó la libertad, que vivirá en su propio ritmo. Podría creerse des-colonizado. Pero salvo escasas experiencias de aislamiento, no escapan a

> la coordinación, regulación y sincronización de [las] largas cadenas de interdependencia [...] mediante la instrumentación rigurosa de normas temporales, mediante el imperio de los horarios y los plazos, por el poder del corto plazo y lo inmediato, por la lógica de la gratificación instantánea y la reacción (Rosa, 2016: 133).

Ese des-sujetamiento afecta al conjunto, de modo que la reacción de los poderes cuestionados es reinsertar al rebelde en la trama hegemónica. La desescolarización, además de una opción teórica, es en la práctica una propuesta del «realismo capitalista». Si quieres desescolarizarte, pues bien, te damos la oportunidad:

aquí tienes los paquetes de contenidos que producen los *pools* editoriales transnacionales y un adiestrador que te visitará tres veces por mes; o bien, allá tú, con tu pobreza.

La verdad del capitalismo neoliberal no reside en la desescolarización como modelo pedagógico (o antipedagógico) sino en un doble juego: la reubicación de los educandos en instancias del mercado con la consiguiente transformación de los educadores en adiestradores, por un lado, y la reforma de la función estatal. Esta última consiste en transformarla en una agencia certificadora de los insumos educativos adquiridos en el mercado. Las agencias del Estado, en manos neoliberales, te ponen el ritmo. Si quieres ser un triunfador deberás acelerar, aprender qué es ruido y qué es información en la escala del manual, frenar tus impulsos ante la catástrofe que percibiste como inevitable, dejándote mecer por las redes del «realismo capitalista».

Desde las fronteras de su historia, los seres humanos dialogan con el tiempo. Una duda retorna en cada etapa, siglo, año, cultura: ¿podríamos dominar el transcurrir de los sucesos?, ¿o solo vagabundeamos por el tiempo, engañados por el lenguaje? Los humanos buscaron refugio en la eternidad. Para Aristóteles, la eternidad es el tiempo que perdura siempre. Algunos maestros dudan: ¿perdurará la enseñanza?, ¿existe el aprendizaje? Pero lo intentan una y otra vez, cuando el nuevo día emerge en el horizonte temporal como un velero desde los confines del océano. Los esfuerzos para transmitir la cultura a nuevas generaciones fueron en ocasiones intentos de atrapar ilusiones que se escurrían de las manos. Casi siempre dibujaron el hilo que engarza la continuidad social.

CAPÍTULO IV

Espacios I

Antes, las escuelas tenían huertas, patios techados donde los/as alumnos/as tomaban el mate cocido con un pancito en la media mañana, y luego regresaban a las aulas frías. Las escuelas de antes tenían patio abierto y patio cubierto. Hacía frío en invierno porque no había ningún tipo de calefacción. A los niños les salían sabañones.

En la Argentina, las escuelas habían sido construidas por la «generación de Sarmiento» (así se suele decir), por los conservadores, los radicales, por Perón y... por Osvaldo Cacciatore (en plena dictadura). Luego estuvimos en permanente «crisis» y casi no se agregaron escuelas ni aulas. Crecieron salones improvisados que fueron ocupando todos los espacios: los patios, los anchos pasillos, un pedazo de la Secretaría o la Dirección. Ocurrió especialmente en las zonas pobladas de gente pobre, en especial en el conurbano. Muchas escuelas de las provincias siguieron siendo ranchos; todavía hoy. Entre 2003 y 2015 los gobiernos kirchneristas construyeron 1.742 escuelas (jardines, primarias y secundarias). El gobierno de Macri prometió en su campaña presidencial construir tres mil jardines de infantes; ya en el poder, cambió el compromiso por la edificación de diez mil aulas. Muy lejos de esa cifra, muchas de las prometidas resultaron ser *containers*. En la Provincia de Buenos Aires se detuvo el plan de construcciones escolares. Un escape de gas que provocó la muerte de una vicedirectora y un auxiliar mientras preparaban el desayuno para los alumnos estremeció al país, desnudando la indiferencia y el desapego de los funcionarios neoliberales.

El territorio educativo es objeto de atención por algunos gobiernos y de maltratos por muchos. Se construyen escuelas o se dejan morir los edificios. Reparar es una empresa difícil y comprometida pues requiere tocar intereses de las empresas proveedoras de servicios esenciales, revisar contratos, privilegios. Pero el arreglo de las escuelas actúa subjetivamente sobre la comunidad educativa, habilita lo propio a ser valorado, proporciona un hábitat desde el cual la inventiva puede superar la queja eterna o la melancolía.

Desde los últimos años de la década de 1990, coronados con la crisis del 2001, se extendieron emprendimientos educativos de las comunidades y organizaciones sociales, destinados a suplir las carencias que dejaba el Estado en materia

de guarderías, jardines de infantes, bachilleratos y universidades. Se generaron centros municipales donde diversas universidades públicas impartían cursos de ingreso y segmentos de carreras. Por ejemplo, la Municipalidad de Moreno habilitó el edificio de un histórico asilo para el Ciclo Básico Común de la UBA y algunas carreras de las universidades de La Plata y Luján. En algunas provincias se renovó la antigua práctica de universidades populares. Los espacios ocupados en casi todos los casos son precarios, sin que exista una normativa suficiente sobre condiciones edilicias, sanitarias y pedagógicas. Durante el período kirchnerista se dictó la «Ley de regulación de las instituciones que brindan educación y cuidado a la primera infancia» (Nº 27064/14), se fundaron diecinueve universidades, varias de las cuales tuvieron como base los centros de concentración universitaria mencionados, entre ellos el de Moreno y el de Avellaneda. Los bachilleratos populares avanzaron con dificultades en la legalización de su situación y siguieron funcionando en casas particulares o locales precarios en barrios carenciados.

Desde 2015, la política económica y educativa del gobierno de Macri ha empeorado considerablemente las condiciones de estos asentamientos educativos y recortado los presupuestos de las universidades, en tanto solamente en la ciudad de Buenos Aires, en 2019, quedaron sin vacantes miles de niños en escuelas públicas, siendo que el servicio de educación primaria no mostraba hasta pocos años atrás déficit de cobertura.

La expansión desde hace dos décadas de los establecimientos educativos de gestión social, que acabo de enunciar, es una novedad en el país. El uso del territorio resulta distinto en varios sentidos. Se trata en general de tierras privadas o públicas ocupadas por comunidades o cedidas por municipios. El equipamiento se logra por la solidaridad de vecinos o donaciones y generalmente se limita a escasos muebles y sillas, estantes y algunas computadoras. La iluminación, la ventilación y la calefacción son altamente deficientes. No reciben subsidios públicos y los docentes son voluntarios.

Los grupos que abordan estas tareas educativas aspiran a definir un espacio físico y pedagógico propio. Es un hecho que debe ser especialmente atendido. Entre sus causas se cuentan la lejanía física y cultural de las escuelas y universidades públicas o privadas destinadas a sectores populares, así como los dispositivos de segregación de los alumnos. Pero también, la intención de vincularse de manera dialógica con los jóvenes y adultos que pretenden iniciar, reiniciar o completar sus estudios, para quienes el proceso de reinserción habría sido doloroso en los escasamente flexibles formatos escolarizados de la escuela tradicional.

En la etapa kirchnerista se pusieron en funcionamiento dos programas denominados FinEs que proporcionan educación secundaria a jóvenes adultos. El FinEs 1 se destinó a completar dicho ciclo y el FinEs 2 a cursarlo por entero, ambos con un formato innovador. Entre los objetivos de esos programas está introducir la acción educativa «en la vida misma, no en locales especialmente construidos» (García, 2019: 29). Sobre otros aspectos de esta propuesta volveré más adelante, pero es necesario destacar el uso de espacios que son habitados por comunidades y donde explícitamente no interviene el Estado, lo cual es una definición fuerte que antagoniza con la educación pública estatal. Debe establecerse

una diferencia con los FinEs que incorporaron varias universidades, en especial las del conurbano bonaerense, que continuaron sosteniéndolos con sus propios fondos cuando el gobierno neoliberal cortó o disminuyó sus aportes.

Los programas FinEs se propusieron llegar hasta el territorio de los jóvenes adultos excluidos del espacio escolar público por razones diversas y ayudarlos a retomar sus estudios, terminarlos y obtener la certificación que los habilitaría y estimularía en muchos sentidos tanto explícitos como la mejora laboral cuanto culturales y subjetivos. La elección inicial del espacio comunitario tuvo un sentido político-pedagógico, pensándose el FinEs como un ciclo que tendría su término, pues estaba destinado al rezago producido por el déficit de cobertura y los mecanismos discriminatorios de la escuela oficial. En el desarrollo del programa, algunos de los grupos y organizaciones que lo llevaron a cabo fueron derivando en una suerte de experiencias pedagógicas más cercanas a la desescolarización, lo que no resta importancia a su aporte de una importante cantidad de innovaciones. Pero un problema que debo señalar es que la escuela oficial poco tiene en cuenta estas innovaciones para incorporarlas o aprender de ellas, y los emprendimientos populares se alejan creando un circuito paralelo de educación para los más pobres. Uno y otro territorio y modalidad sostienen su distancia.

El éxito que tiene el FinEs permite valorar el efecto de la red comunitaria que se constituye en el espacio privilegiado para su sostenimiento. Un testimonio significativo es el siguiente:

> [...] tuve la suerte de compartir el FinEs con mi hija y al compartirlo con mi hija estuvieron también mis nietos muy vinculados, por mi hija y por mí. Toda salida o actividad que surgía a través del FinEs tratábamos de compartirla en la mesa de toda nuestra familia [...] Cuando terminamos el tercer año de FinEs, el día de la fiesta de despedida estuvimos todos juntos, mis hijos y mis nietos. Y después fui universitario (Aldo Barrea, estudiante y cooperativista de Malvinas Argentinas) (García, 2019: 68).

En el marco del FinNes se ha generado una concepción del territorio que debería ser asumida como una propuesta que no se limite a los espacios recortados de sectores populares, sino de una dimensión político-educativa más amplia, que no se contradice con la existencia de la educación pública estatal, sino que podría enriquecer los cambios que esta requiere.

Un grupo de educadores del FinEs ha escrito un libro que cumple con la necesidad (pocas veces atendida) de dejar testimonio y difundir las experiencias. Allí se expresa como objetivo la recomposición del tejido social intervenido por las políticas neoliberales, de modo que el concepto de territorio no se limita al sentido físico, sino que se define como «la red de relaciones sociales, personas, relatos, proyectos y vidas. Es un conjunto organizado de actores relacionados entre sí» (García, 2019: 34). «El territorio» expresa los vínculos entre distintos sectores como el Estado, el sector productivo, el tercer sector, las instituciones, los actores sociales, donde hay «interacciones sociales» y «relaciones de poder». Desde una experiencia como el FinEs se recupera el vínculo con las calles, plazas,

entidades vecinales, municipales, lo cual multiplica los lugares de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción de territorio se acompaña de modificaciones en la relación educador-educando y en la concepción misma del educador, tema cuyas dificultades tocaré más adelante.

Debo detenerme en otro aspecto del avance de la desterritorialización escolar pública estatal a favor de espacios sociales. He observado que en muchos de ellos aquella es concebida de manera reactiva, y que el borramiento de la escuela arrastra los símbolos patrios. La escuela pública, aquella que expulsó, descalificó, o estuvo ubicada lejos de las personas, es cargada de significantes negativos, lo cual involucra a las instituciones gubernamentales en su conjunto, pero también al Estado-nación. Se dibuja entonces una frontera complicada, que no necesariamente contribuye a fortalecer a los sujetos desposeídos frente al mundo que, efectivamente, los explota y/o excluye.

En épocas en las que el poder imperialista de los Estados Unidos avanza sobre América Latina con medios poderosos, renunciar a la Nación es hacerlo al arraigo y a la comunidad histórico-jurídica mayor a la que pertenecemos. No debe confundirse al gobierno de turno con la Nación, ni con el Estado. El movimiento que da frutos emancipatorios es extender los lazos desde la realidad local hacia lo nacional, regional y latinoamericano. Pero ello obliga a los marginados, excluidos, explotados, a luchar por conquistar el poder, pues, a mi manera de ver, la subdivisión de los territorios conlleva mayores debilidades. ¿Por qué los sectores populares no deberían demandar sus derechos a una escuela inclusiva, igualitaria, común y democrática, en lugar de verse obligados a dibujar un terreno propio y aislado? Atiéndase que no estoy negando la positividad de las cooperativas educativas y las múltiples experiencias de educación popular. Lo que destaco es que constituyen una solución limitada si no superan el límite de la microexperiencia, es decir si no emiten señales destinadas a transformar la educación formal estatal, sin desechar los doscientos años de experiencia que esta guarda. El territorio de la educación popular no es solamente el comunitario pues en la Argentina, como en cada país latinoamericano, hay miles y miles de escuelas *pobladas*.

Volvamos por un momento a una escena de la escuela pública:

En la Escuela Vicente Fidel López, la Srta. Antonieta encargaba a las alumnas encender la victrola y poner un «disco clásico». Antes, una de ellas debía leer por el micrófono el programa de música y otras novedades del día. No se hacía propaganda peronista. La Srta. Da Rin no era peronista y nadie la obligaba, aunque en otros casos bajaban las órdenes. Durante el año escolar venían el dentista y la enfermera que vacunaba. Todas las alumnas eran vírgenes, claro, y ponían las manos sobre el pupitre. Hasta tercer grado las escuelas eran mixtas, por efecto del «imaginario arcaico» (Segato, 2018: 76). Las alumnas más grandes iban llegando limpias, peinadas y controladitas, y charlaban y jugaban hasta que sonaba el timbre. Una vez encontraron a dos chicas juntas en un baño. Las echaron. Todas sospecharon algo insoportable.

Cada día, rápidamente las alumnas formaban filas, militares, frente, al, mástil. Se tocaba y cantaba la marcha «Aurora». Las alumnas miraban el cielo

cuando estaba azul, y vibraban sus corazones cantando «altaaenelcielo… un águila guerrera…». Esperaban el 25 de Mayo porque les daban cosas ricas que compraba la cooperadora, y el 9 de Julio porque tomaban chocolate. La gente ponía banderas en los balcones y la ciudad se tornaba celeste y blanca. En la escuela se cantaba el himno y el coro entonaba unas horribles canciones tradicionales. Había chicos que bailaban la zamba en el escenario, una danza difícil, hermosa, y acompañaban sus pasos agitando los pañuelos.

En la antigua escuela, ¿era el espacio patriótico-médico-militarizado liso, homogéneo? ¿O había una primera y una segunda realidad (tomando con cierta libertad las categorías de Segato)? ¿O un *curriculum* manifiesto y un *curriculum* oculto, usando una gastada terminología pedagógica? ¿Qué ámbitos habitaban los niños/as/es? En cuanto alumnos, tenían una «primera realidad» estructurada, declarada. Había una segunda que asomaba como diferencias.

Las señoras de la cooperadora, o la empleada de la Fundación Eva Perón, pasaban por las escuelas una o dos veces al año. Entonces alguien pedía permiso, entraba a la clase, los/as alumnos/as se paraban a saludar, y preguntaba quién necesitaba ayuda social. A veces las autoridades ya sabían y no necesitaban hacer la pregunta. Después los/as alumnos bien vestidos no alternaban mucho con quienes llevaban guardapolvos mal almidonados. Se ubicaban en el lugar preciso que les señalaba la segunda realidad.

Esas escenas solo son comprensibles si se entiende al sistema educativo, a la escuela, a la educación, como campos de lucha, en los cuales durante el peronismo ingresaron nuevos sujetos, populares, el gobierno nacional popular, los ciudadanos con identidades peronistas y antiperonistas. El peronismo puso en evidencia el dispositivo de selección oculto detrás de la «educación común» en manos liberal-oligárquicas.

Pero atiéndase que, al mismo tiempo, el almacenamiento *duty free* que menciona Hito Steyerl avanzó durante el peronismo. Entonces como ahora, eran «extracciones» de los bienes generales, contrabando, la evasión impositiva, así como una tarea de subjetivación que corroía el deseo de solidaridad; los ricos y la clase media alta, arrogantes, y la clase media media (siempre desesperada por distinguirse de los de más abajo) acumularon resentimientos. Era el «reverso distópico» del gobierno popular. Los pobres llenando las escuelas públicas, y aprobando, se igualaban destruyendo mecanismos de distinción social.

Siete décadas después, durante el kirchnerismo, ocurrió algo semejante, pero, además, habiendo aprendido, la derecha avanzó con otros dispositivos: las ONG (organizaciones no gubernamentales) corporativas crecieron silenciosamente sin que advirtiéramos que se trataba de cabezas de playa del negocio de la educación. Almacenaron espacios físicos, programas y disconformidades de la comunidad educativa. Muchas universidades públicas fueron estableciendo convenios con entidades financieras, tecnológicas y comunicacionales, entregándoles la

administración de sus cuentas sueldo, de sus espacios informáticos, asociando *curriculum*, aceptando entregar pedazos de su autonomía a cambio de puñados de becas. En tanto la inversión kirchnerista en educación superior fue muy importante y rompió la constante de desinversión en el sector, el avance corporativo no fue percibido como un problema.

En 2015 ganó la coalición Cambiemos, regresó el neoliberalismo y la corriente privatizadora subterránea comenzó a emerger. Los funcionarios del gobierno se ubicaron decididamente en contra de la educación pública y no disimularon la intención de recortar su espacio y conformar un mercado de la educación, multiplicación en gran escala del programa «escuela shopping» de Menem, pero luciendo nuevo modelo. Educación *duty free*. Pero el nuevo traje sigue ocultando sus costuras. Lo esencial de la educación pública va cambiando de sentido delante de nuestros ojos de manera casi imperceptible, excepto cuando la falta de pericia de los funcionarios provoca reacciones entre los defensores de la escuela pública.

Los medios de prensa liberal-conservadores festejan como si hubieran reconquistado la educación perdida en 1884. ¿Se trata de una curvatura del espacio, en el sentido en que Hito usa la categoría «curvatura del tiempo»? Esta última se refiere a una «estasis», una «transición perpetua entre la esfera pública y la privada» (Steyerl, 2017: 12). No parece ser así, no se trata simplemente de una oscilación del tránsito histórico pues la educación neoliberal consiste en un nuevo paradigma que, como agua que corre entre malezas, va cubriendo hasta el más florido de los jardines pedagógicos.

La manera como la educación neoliberal diseña espacios denuncia la ideología que la sustenta: reduce, abandona, deja deteriorar los espacios de educación pública, abre lugar a las fundaciones. Las escuelas tradicionales, de las cuales son ejemplo las Nº 1 ó cabeceras de las ciudades medianas, muestran aún el porte de la modernidad, aun cuando no hayan sido reparadas por décadas. En las escuelas públicas del conurbano bonaerense, la población escolar rebasó la capacidad de los edificios y los patios y oficinas se convirtieron en aulas. A las rurales las cuidan los vecinos. Varias provincias construyeron los jardines de infantes que el gobierno de Macri prometió e incumplió. Hay provincias donde sigue habiendo alguna escuela rancho. En cuanto a las privadas tradicionales, subvencionadas en su mayor parte, las de la Iglesia católica poseen importantes terrenos en todo el país. Su estructura es todavía conventual, excepto algunos nuevos edificios de las más elitistas y los espacios parroquiales de las más pobres. Los jardines y «bachis» gestionados por cooperativas u ONG democráticas trabajan en viviendas precarias o viejas fábricas.

La apuesta neoliberal privilegia los espacios virtuales, al mismo tiempo que desarmó el programa Conectar Igualdad; máquinas sin reparar, cajas apiladas que guardan computadoras sin repartir, aulas informáticas abandonadas forman un cementerio que contradice toda universalidad posible de la digitalización. Esta es planeada de manera meritocrática, buscando la eficiencia de la inversión y el buen negocio para las empresas favorecidas. De manera voluntaria o involuntaria, esos criterios dejan a una parte de la población, por sus condiciones sociales o etarias, fuera del territorio digital.

La imagen más nítida sobre la apreciación que tiene el neoliberalismo del territorio de la educación del pueblo la proporcionó Esteban Bullrich, primer ministro de Educación de Macri y luego senador nacional. En 2016, a poco de haber asumido el gobierno de Cambiemos, el ministro anunció desde la ciudad rionegrina de Choele Choel que se iniciaría otra Campaña al Desierto. Despertó una ola de repudios. El apellido oligarca del ministro explica su autosuficiencia. Quizás creyó posible curvar el tiempo sobre sí mismo y repetir la escena, ahora disimuladamente, protegido por medios de comunicación amigos. «Esta es la nueva Campaña al Desierto, pero no con la espada sino con la educación», dijo. El año siguiente, la gendarmería del mismo gobierno hizo una cacería sobre la comunidad aborigen Pu Lof en el departamento de Cushamen, frontera noroeste de la provincia de Chubut. El operativo terminó con el secuestro y desaparición del artesano Santiago Maldonado, quien se había sumado a la lucha de los mapuches por recuperar sus tierras, apropiadas por la empresa de Benetton.

Recordemos: terminada la Campaña al Desierto, en la que la oligarquía de la pampa húmeda se apoderó de los territorios indígenas, genocidio de por medio, el gobierno entregó gran cantidad de tierras a la británica Compañía de Tierras del Sud Argentino, «La Compañía», que las explotó durante cerca de un siglo gozando de privilegios fiscales y aduaneros. En 1975 la firma Great Western, de dueños argentinos, compró «La Compañía», que en 1991 pasó a manos de su actual propietario, el grupo Benetton, mediante la firma Edizione. La superficie es aproximadamente cuatro veces la ciudad de Buenos Aires. Este territorio aporta con la cría de lanares al imperio textil de los Benetton.

Entre otros propietarios de las tierras argentinas de la Patagonia están Ted Turner, George Soros, Sylvester Stallone y Joseph Lewis, dueño de treinta y ocho mil hectáreas, dentro de las cuales se encuentra el Lago Escondido, uno de los más bellos parajes de la zona. Lewis cerró la entrada al lago, clausurando las visitas turísticas y el tradicional sitio de campamentos. Allí fueron juntos de visita Barack Obama y Macri. Este último defendió públicamente a Lewis contra la Justicia argentina, que obligó al multimillonario inglés a abrir a los visitantes el camino de ingreso al lago. El conflicto aún sigue abierto.

¿Qué alcance tuvo la intención del ministro Bullrich entre los docentes? Algún repudio se manifestó en las redes. También lo escuchamos en reuniones sindicales o de capacitación de docentes y se oyó en algunas (no todas) salas de profesores. Resulta que no es cierto que en escuelas latinoamericanas, en particular en las argentinas, se siga enseñado exclusivamente la historia oficial, el relato construido por los poderes oligárquicos de cada país. Tampoco que un discurso emancipador se haya desplegado por los planes de estudio, los programas y las aulas. Hay distintos quiebres en el paradigma normalista, hay diferentes posturas subjetivas. De todos modos, las alusiones a la Campaña al Desierto dirigida por el general Roca, y su antecesor genocidio en la Guerra del Paraguay, mayormente permiten deconstruir significados negativos, y asociarlos con el genocidio reciente, aunque los conocimientos históricos de profesores y alumnos sean insuficientes.

La mala idea del ministro Bullrich fue producto de la ignorancia-negación que tienen los herederos de la vieja oligarquía del rastro que sus acciones devastadoras

dejaron en la memoria colectiva. Cuando pronunció la nefasta frase, Bullrich no había alcanzado a entender que la reciente dictadura produjo una actualización de todos los genocidios nacionales, especialmente entre las generaciones jóvenes, que no han recibido ni reciben una enseñanza de la historia suficiente en su escolaridad.

El gobierno de Macri, coherente, se ocupó de limitar todo lo posible la enseñanza de la historia. ¿Es que pretende regresar a la imagen del territorio tradicional, enseñada durante muchas décadas en la escuela pública? Era así:

> Dictado: Caña de Azúcar Ej. Nº 281
> *De la caña de azúcar se extrae el azúcar que consumimos.*
> *Los principales ingenios están en Tucumán.*
> *La cosecha se llama zafra azucarera.*
> *Da lugar a hermosas fiestas, donde la joven más bonita es elegida reina (BA, 1955).*

La imagen se refiere a los trabajadores azucareros que vivían en estado de semiesclavitud en los ingenios. La figura del trabajador, identificado con el obrero industrial, fue introducida recién por el peronismo, a la par que sustituía importaciones. El «peoncito», morocho, mestizo, aunque menos pobre, siguió presente, como lo seguía estando la oligarquía en la propiedad de las tierras. El peoncito era peronista; el patrón, heredero de la Campaña al Desierto y antecesor de los consorcios que hoy son dueños de la tierra y la tecnología en las mayores extensiones de la propiedad agraria.

Ahora bien, hasta la caída de Perón en 1955, todos, oligarcas, trabajadores rurales, obreros, clase media, coincidían en la necesidad de sostener la escuela pública, aunque desde concepciones antagónicas de la Nación. Todos ellos depositaban su confianza en el clásico docente normalista, al cual vale la pena comparar con los «líderes», que son la proa de la invasión del mercado sobre un espacio antes casi sagrado para la sociedad argentina.

¿Qué noción pueden tener de aquellos temas, en todas sus versiones, los agentes de las fundaciones que llegan a las escuelas ofreciendo técnicas de *new age*, en tanto sienten un cierto deleite cuando llega a sus posesiones patagónicas la reina Máxima de Holanda, o Macri y Obama son recibidos en la estancia de Turner? Estos novedosos «líderes» son estudiantes de universidades privadas, algunas señoras de doble apellido, algunos «técnicos» formados en cursos de seis meses en fundaciones norteamericanas. Pueden salir fotografiados en la revista *Caras* si consiguen ser incluidos en la lista de invitados de la cena anual de *celebrities* de la Fundación Cimientos, que hasta pocos meses atrás presidía Miguel Blaquier: se trata de un miembro destacado de la familia propietaria del Ingenio Ledesma, situado en la provincia de Jujuy, que ha sido objeto de procesos judiciales acusado de imponer condiciones de esclavitud a sus trabajadores, y de haber sido sus directivos y propietarios cómplices de la represión dictatorial.

CAPÍTULO V

Espacios II

«El desierto» es un significante constitutivo de la Argentina y de la cultura de sus habitantes. Lo ha sido desde el nacimiento de la nación. Son conocidas las expresiones de Alberdi y Sarmiento referidas a la extensión del país como un mal y a la necesidad de poblar. El territorio ha sido preocupación, problema, motivo de ambiciones, saqueos y mitos. El primer «espacio» de la economía argentina sigue siendo el campo. Lo terrible es que su propiedad se ha vuelto cada vez más ajena. Las empresas de la vieja oligarquía apropiadora de tierras desiertas o aborígenes se fueron transformado en sociedades anónimas o propiedades de consorcios internacionales. Este tipo de apropiación de tierras tiene un sentido distinto de la inversión exclusiva en la actividad bursátil o la bicicleta financiera. Hay un relativo arraigo del capital, que va extendiéndose hacia otros rubros, especialmente especulativos, y hacia la política. Compite dentro y fuera del país. En cualquier caso, se interesa en incidir en la cultura y avanzar en los negocios de la comunicación y la educación.

Veamos el caso de Ted Turner, quien posee cincuenta y seis mil hectáreas en la Patagonia, algo menos que la Compañía de Tierras del Sud Argentino, del italiano Benetton Group S.A., que posee novecientas mil hectáreas. El estadounidense Turner compró en 2016 el canal de Argentina Telefé, antes propiedad del grupo Telefónica de España. Mediante Chile One Operation integró sus empresas en el país andino. Adquirió Chilevisión y sumó ambos a la CNN y más de cincuenta canales de su propiedad. Turner avanza en el terreno deportivo, con vistas a manejar la transmisión de los partidos de las grandes ligas, del fútbol femenino y la clasificación chilena en el mundial para Qatar 2020. Proyecta asentar en la Argentina el 80% de la subtitulación para finales del 2020. ¿Cuáles son los límites del territorio de Turner? El holding tiene una presencia física y simbólica en la economía del país, en el espacio mediático y en la política. La tendencia es a intervenir en numerosas áreas del mercado, motivada por el propio funcionamiento de la diversidad de inversiones. Gabriel Basabe, VP de International Operations, de Turner International declaró:

> La tecnología y la compra de tecnología pasan por temas de archive, integración de redes, procesamiento de señal a nivel transcoding. Hay una

> serie de lugares donde estamos explorando porque necesitamos hacer compras claves para esa integración. Solamente en plataformas digitales tenemos tres proveedores diferentes en Argentina, Chile y Brasil. La idea es armar un proyecto con un solo proveedor para que nos genere leverage a nivel de integración. Eso se expande al resto de proveedores también para Broadcast (*Prensario*, 2019).

El territorio de Turner se confunde con las tierras de la Nación argentina. ¿Está la escuela fuera de ese territorio? Es innecesario argumentar la importancia de la influencia político-pedagógica, estética, ética a través de los medios que posee el holding. Su interés en el mercado de la educación se expresa en especial con los medios de comunicación, y la educación pública no es su mejor aliado. No lo es una escuela que enseñe la geopolítica propia del país. Sus aliados potenciales son Monsanto y otras plataformas privadas. La escuela es desechable para ellos, no por ser una institución antigua, como plantean los desescolarizadores, sino porque tiene una lógica vinculada a la soberanía, a la Nación.

Cabe entonces la pregunta ¿la crisis de la Nación es crisis terminal de la escuela? Se abren tres interrogantes más. ¿Es definitiva la crisis de la Nación? ¿Deben desecharse tal entidad y sus soportes institucionales para estar acordes al siglo que vivimos? ¿O es la Nación el piso del cual partir hacia entidades regionales superiores, que se opongan a las que controlan los Estados Unidos en América Latina? La Unasur, el Parlamento Latinoamericano y el Mercosur fueron avances en tal sentido.

La pregunta sobre la Nación y la pregunta sobre la escuela están ligadas. El sistema educativo, articulación de instituciones escolares de distintos nivel y modalidad, nacido en América Latina se completó y pobló siguiendo el compás del Estado-nación. Ahora vive su propia crisis, en el marco de la de este último. Pero antes de intentar explicarla desde adentro, debemos dejar constancia de la penetración que están sufriendo la Nación y las instituciones educativas. Si la Nación tiende a transformarse en una serie de plataformas corporativas ensambladas a la vez que compitiendo, en la escuela seguirá abriendo huecos para el mercado. ¿Ocurrirá así? Nick Srnicek dice: «Una pregunta clave es qué depara el desarrollo futuro de esas formas: convergerán en un modelo de plataforma originaria? ¿O divergirán y mantendrán la competitividad mediante la especialización?» (Srnicek, 2018: 99).

¿Serán nuestras naciones y con ellas las escuelas absorbidas por la región Netflix, en competencia con Apple, o con plataformas chinas? ¿Nuestras escuelas pasarán a formar parte de las cadenas internacionales de instituciones educativas, o será que van a hacer implosión presionadas por invasores que irán comiendo sus órganos? ¿Será la tercerización de funciones el mecanismo para la dispersión del sistema educativo moderno en múltiples espacios? ¿Esos espacios serán circuitos cerrados, como Amazon, que atrapa ofreciendo cada vez más servicios de los cuales luego es casi imposible desprenderse? El lector puede probar el funcionamiento de ese tipo de circuitos solamente poniendo en internet «Escuela Internacional Bilingüe» y se cansará de borrar publicidades, ofertas de becas truchas y de cursos diversos. A poco, tal vez confunda el espacio público educa-

tivo con el privado. En la Argentina es fácil mezclarlos puesto que legalmente la educación pública es estatal y privada. Preventivamente cada tanto conviene recordarlo, así como que cuando mandamos un archivo a «la nube» lo estamos ubicando en un espacio privado que no nos pertenece y del cual solo somos inquilinos. ¿Llegaremos a ser inquilinos de las escuelas «públicas»? ¿O convergerán las corporaciones que invierten en educación en una concepción única? ¿Habrá un nuevo espacio educativo homogéneo como resultado del cruce y convergencia de servicios? La tendencia a la unificación de servicios en plataformas cerradas implica competencia en contenidos y tecnologías entre esas entidades, pero en el fondo la ideología une a las corporaciones, aunque cada una de ellas tiene como meta abarcar a la humanidad.

En el aspecto de los contenidos transmitidos, la tendencia del sistema escolar moderno ha sido a expandirse de manera plana, modalidad adoptada, con mayores o menores modificaciones, por casi todos los países. De donde la supuesta novedad y ahistoricidad de una ideología educativa que aparece liberadora de las trabas institucionales y que desata las manos de los niños y jóvenes, en realidad tiene como antecedente otra modalidad de la homogeneización. En ella desaparece la educación pública como contrato social, pero se deja paso a la voluntad particular de las corporaciones y a la ideología que las hermana.

Basta con leer en las páginas de internet de las principales fundaciones corporativas que actúan en la región para entender que hay una unidad de concepción en la descalificación de la educación pública y de la profesión docente y en la exaltación de la tecnología para vender cursos de baja calidad. Pero sobre todo para intervenir fuertemente en el campo educativo, para apropiarse de él. Entidades bancarias, empresas como Coca-Cola, Bill&Melinda Gates Foundation, Exxonmobil, Ingenio Ledesma, la embajada de los Estados Unidos en la Argentina, el Banco Interamericano de Desarrollo son algunos de los aportantes y protectores que coinciden. El lenguaje superficial, seductor y vendedor, las páginas web que ofrecen educación son la expresión de la razón mercantil... y más específicamente de la razón bursátil.

Una temática repetida por las fundaciones es la exposición de las tareas que realizan en las zonas más carenciadas del mundo, en una suerte de nuevo tipo de beneficencia-penetración político-mercantil, respaldada por aportes sociales de las grandes compañías. La educación popular es manipulada y expuesta como alternativa a la educación pública, sin evaluar la real magnitud de las experiencias, necesariamente limitadas, en comparación con la de la masa social que requiere ser educada. No reconocen especificidades territoriales, el mundo es uno, global y les pertenece.

El periódico argentino *La Nación* publica regularmente reportes de experiencias educativas realizadas por las fundaciones y grupos privados, exaltando su calidad. Son notas periodísticas que muestran innovaciones o simplemente acciones educativas fuera del sistema de educación pública o de la educación formal privada, excepto en referencia a los sistemas escolares de otros países, que cada tanto se ponen de moda, como es el caso de Finlandia. Ese tipo de enfoque admira la experiencia localizada y el «esfuerzo» y «vocación» de un grupo que

aparece echándose al hombro la tarea, obviando su especificidad en razón de la alta inversión destinada a pocos destinatarios y la escasez de problemas en un entorno delimitado en tiempo y espacio.

Si cambiamos de dimensión y nos referimos, por ejemplo, a la Provincia de Buenos Aires, encontramos que no es posible sumar una a una aquellas experiencias, suponiendo que estemos de acuerdo con sus bases conceptuales. Entre la acción educativa localizada y las que abarcan el tamaño de una localidad o provincia, hay diferencias cualitativas. Entre una experiencia social o con direccionalidad política popular y una política de Estado hay un mar de diferencias.

Las acciones educativas programadas para poblaciones limitadas están, ante todo, poco expuestas a las contingencias y son altamente controlables. Si saltamos a la escala de un sistema escolar, la posibilidad de «tener en pantalla» al conjunto es posible. El planeamiento y el seguimiento y evaluación no necesariamente deben identificarse con la obsesión por la inseguridad, la corrupción, la desconfianza, que se acompaña con una castración de la política educativa y de las acciones innovadoras en el sistema en general y en las situaciones educativas en particular. Durante el período kirchnerista se desarrollaron con éxito sistemas de seguimiento no agresivos de la planta docente y los alumnos, por ejemplo la «Cédula escolar» nacional y la de la Provincia de Buenos Aires. La condición *sine qua non* es que la información sea pública y todo ciudadano o persona involucrada pueda acceder a ella de manera permanente.

Es de enorme utilidad tener datos sistematizados para analizar el conjunto, las localidades, analizar las similitudes y diferencias, así como intercambiar entre provincias información sobre múltiples aspectos, entre los cuales se destacan las soluciones y nuevas experiencias.

Por otra parte, la educación actual vive en un ambiente falto de todo tipo de afirmaciones fundamentales. Precisamente uno de los retos es que el proceso de enseñanza-aprendizaje no cese por esa causa, lo cual no es algo fácil. Pero antes de extenderme en ese tema, haré alguna mención a quienes bajan los brazos diciendo que las instituciones educativas perecieron, y estimulan la desescolarización. O bien que tienen intereses en el espacio que se liberaría si desaparecieran las escuelas, e incluso según algunos, también las universidades.

Corresponde, entonces, escribir unos párrafos sobre las bases teóricas de la desterritorialización de la educación, criterio que he mencionado y cuyos sostenedores académicos recurren a las ideas de Ivan Illich.

Un hecho tan sombroso como lamentable es la coincidencia del planteo de Illich con la Escuela Austríaca de Economía. Esta última extrema su liberalismo económico a todas las áreas, alcanzando un hiperindividualismo que resulta en la disgregación completa de lo social. Anarco-capitalistas, los fundadores del neoliberalismo ubican a la educación entre la libertad y el totalitarismo rechazando toda acepción del contrato social, excepto aquel voluntario entre individuos.

Ivan Illich fue un pensador austríaco que se instaló en América Latina y fundó en México el Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca (Cidoc), entidad desde la cual lideró una corriente antiinstitucional en línea con el pensamiento pedagógico libertario europeo de la década de 1960. En sus escritos

y conferencias enfrenta a las instituciones, en particular a las educativas. Su postura es distinta a la de los clásicos del «reproductivismo», como Baudelot, Bernstein o Gintis, puesto que estos remiten a fuentes marxistas y/o estructuralistas, en tanto él arriba a una postura más anarquizante que anarquista, ya que tampoco conserva elementos de las utopías de Proudhon, Bakunin u otro de los teóricos de ese pensamiento.

Para Illich, «algunas necesidades se van de la misma manera como vinieron. La educación es una de ellas». El autor de «La alternativa a la escolarización» (en Illich, 2019) considera que mediante la escuela aprendimos a concebir el conocimiento como una mercancía, e incluso sospecha de las alternativas que pretenden mejorar la educación formal. Dice que la «bancarrota escolar» es una «señal prometedora», pero que siempre hay alquimistas que pueden pretender recomponer la educación, enlatando fuera de la escuela lo que sea librado de ella. La visión de Illich es predictiva de los robots y los paquetes de contenidos que actualmente compiten con los educadores humanos y los libros. Va más lejos:

> [la defunción de las escuelas] abrirá las puertas a una contienda por el «conocimiento» en el mercado libre, que nos conducirá hacia la paradoja de una meritocracia vulgar, aunque aparentemente igualitaria. Salvo si transformamos nuestro concepto de conocimiento, el desestablecimiento de la escuela llevará al altar un creciente sistema de meritocracia que separará la enseñanza de la certificación, para casarla con una sociedad comprometida en proporcionar una terapia pedagógica hasta que cada uno esté maduro y listo para que se le coloque en su nicho. Solo por nombre podremos distinguir una sociedad convertida en un inmenso salón de clases de un manicomio general o de una prisión universal (Illich, 2019: 119-120).

Dice que las nuevas propuestas educativas abarcan desde los *vouchers* para comprar educación en un mercado abierto hasta el desplazamiento de la responsabilidad de educar a los medios o al trabajo. Distintos sistemas en lugar de una escuela única, aulas alternativas dispersas por toda la sociedad o transformar a la sociedad en una gran aula (en evidente alusión a la consignas universalistas de la Unesco) son amenazas de reestablecer un nuevo sistema de control.

Desesperado ante la limitación de los críticos de la escuela a su carácter de aparato ideológico del Estado, arremete contra la educación. Sostiene que la palabra que la nombra apenas nació con la ruina de la Edad Media y lejos de reconocer a Lutero haber usado el catecismo como dispositivo de enseñanza masiva, lo acusa por ello. (Extraña que no mencione a las órdenes religiosas católicas en el mismo sentido.) Menciona antecedentes de educación sistemática en China dos mil doscientos años atrás (ibíd.: 131, 135) pero para asociarlos con el final de tres mil años sin un verdadero sistema eclesiástico o escolar, luego del cual comienza la guerra con los poderes europeos. La crítica del sacerdote Illich a su institución madre, la Iglesia católica, que llega a provocar su excomunión, lo motiva a rechazar todas las instituciones modernas, hijas del capitalismo, de la Reforma, de Europa.

Tanto las propuestas neoliberales de los economistas fundadores como las de Illich han tenido eficacia para el desgaste del prestigio de las instituciones educativas. Illich alimenta en la actualidad seminarios de especialistas y discusiones de educadores populares. Desde que se desplegó el neoliberalismo como política de todos los ámbitos de la vida social, sus ideas contribuyen a las políticas destinadas a la desescolarización.

Una vez más conviene recordar la polémica entre él y Paulo Freire, en la que asoma el liberalismo radicalizado del primero. Freire planteó la importancia de comprender la multiplicidad de antagonismos que constituyen la sociedad capitalista, en especial las luchas sociales. El universo ideológico de Illich y el de Freire tenían en común el humanismo de origen católico. Pero mientras Illich derivó de un enfrentamiento con la Iglesia en el rechazo de todas las instituciones, Freire siguió otro camino. El concepto cristiano de *trascendencia* caló hondo en Freire, quien valoró de la educación su poder de vincular, su capacidad de producir sociedad. El autor brasilero elaboró un antiindividualismo humanitario que contrasta con la evolución hiperindividualista de las propuestas libertarias del austríaco.

En cuanto a la desescolarización, no solo como punto de partida sino como argumento, se junta con las posturas antitecnológicas que suelen confundirse equivocadamente con el alegato y los fundamentos ambientalistas. O bien parten de la ilusión regresiva de un mundo bucólico, o bien no solo rechazan al Estado, sino que niegan, desconocen, la microfísica del poder. La escuela ha sido el lugar más importante de la enseñanza-aprendizaje de la razón. Es cierto, de la razón moderna y por lo tanto de la razón capitalista y de la razón neoliberal. Pero también en la escuela se formaron y forman quienes elaboran pensamientos críticos y producen alternativas, pues siempre hay un maestro, y la escuela no actúa sola. Evo Morales, Luther King, Lenin, Lula, Kirchner… fueron a la escuela. La negación de la escuela, en particular en tiempos neoliberales, arrastra hacia un peligroso irracionalismo, que frustra posibilidades de construir soluciones superiores.

El irracionalismo al que me refiero ha sido dramatizado por el jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Horacio Rodríguez Larreta, en mayo de 2018, cuando invitó a través de las redes sociales a compartir un espacio sobre educación y creatividad con Cris Morena, ex actriz y conductora, compositora musical, empresaria, directora y productora de televisión argentina, que presenta un proyecto que lleva el sugestivo nombre de «Otro Mundo». Algunas frases de la educadora elegida como modelo por el jefe de Gobierno sintetizan la postura oficial sobre la educación. Dijo la actriz y conductora: «Siempre va a haber gente que tenga menos recursos que otros, porque así es el ser humano y así es la vida».

Sobre el sistema educativo, renuncia a ver la escuela como espacio de intervención y creación: «En este momento no tengo ganas de ir a dar una batalla a lo que es la educación formal, porque sería una batalla perdida en este momento».

Afirma una visión estereotipada de la escuela como espacio de aburrimiento y sin sentido: «Es lo que dije en el Coloquio Idea: ¿ustedes podrían estar sentados

ocho horas diarias durante doce años en esa silla, escuchando un montón de cosas, no participando, no interactuando? ¿Por qué les hacemos eso a nuestros hijos, en el mejor momento creativo de sus vidas?».

Explica que no serán escuelas sino espacios de aprendizaje holístico: «[...] "Otro Mundo" es "Jugate conmigo", se van a sorprender mucho. Porque no es un lugar de aprendizaje común. Es como cuando le conté a mi nieto mayor "pero, abuela es como estar en Disney"» (citado en Roig, 2018b).

Retomemos los planteos aceleracionistas. Me interesaron porque creo que no podemos frenar la velocidad y marchar para atrás. Ir hacia atrás en la historia educativa siguiendo al conservadorismo pedagógico solo es posible como ejercicio académico contrafáctico, o como condensación de las posturas más reaccionarias. Entre los aceleracionistas de base marxista, Benedict Singleton aporta un relato muy interesante, en el cual muestra que vivimos obsesionados por la idea de la finitud de la vida ligada a la existencia de la Tierra y alega por la fuga hacia delante. El autor no propone abandonar la historia sino abrirse las cabezas para encontrar caminos que propocionen un futuro (Singleton, en Avanessian y Reis, 2017: 135-153).

En términos de ir para adelante, el colectivo xenofeminista Laboria Cuboniks pide «no más repeticiones sin futuro en la máquina iterativa del capital, no más sumisión al trabajo penoso, sea productivo o reproductivo, no más reificación de lo dado enmascarado de crítica». Y afirma: «Nuestro futuro está en la despetrificación» (Laboria Cuboniks, en Avanessian y Reis, 2017: 117).

Pero despetrificarse no significa para el autor, es decir el mencionado colectivo, repudiar la razón. Por el contrario, la reclama para las mujeres en su historia y en su liberación. Rechaza que la racionalidad sea por naturaleza una empresa patriarcal, aunque los hombres dominen los lugares de producción de conocimientos. Dice: «Pero es precisamente por esto que el *feminismo debe ser un racionalismo,* por este miserable desequilibrio y no a pesar de él» (ibíd.: 119) .

Laboria Cuboniks me ayudó en mi búsqueda: el alegato irracionalista que busca destronar a la escuela debe ser enfrentado con otro racionalismo. Es el de la justicia social, los derechos, el feminismo, el ambientalismo... y apurémonos porque la pedagogía de la disolución ética y política cala hondo en las subjetividades. También el sistema educativo requiere avances político-pedagógicos que den cuenta-promuevan nuevas formas de conocimiento, nuevos trabajos y nuevas sensibilidades. Como ha dicho Henry Giroux en una reciente entrevista,

> en tiempos en los que la verdad se encuentra bajo ataque, cualquier tipo de crítica es desechada como si fuera una noticia falsa, y la emoción cotiza más que la razón. Es fundamental que el conocimiento se construya en torno a racionalidades, modos lógicos y el respeto por las evidencias –científicas y de otros tipos– que priorizan la verdad sobre la ficción, la prueba por sobre las opiniones y los valores democráticos sobre las concepciones nihilistas fascistas (en Lázaro, 2019).

CAPÍTULO VI

Sujetos I

En algunos textos publicados hace ya varias décadas, un grupo de pedagogas-investigadoras latinoamericanas sosteníamos una discusión con la concepción de «contrahegemonía». Más específicamente, no acordábamos con la idea de la educación popular divorciada de la educación pública; para ser más clara, un espacio opuesto a todas las formas educativas estatales. No se trataba de sostener el monopolio del Estado sobre la educación a la manera del socialismo real, que en los años ochenta ya mostraba sus limitaciones. Nos preocupaba que el carácter sesgado de algunas definiciones de «educación popular» produjera efectos de mayor aislamiento en lugar de *emancipación* de las comunidades involucradas.

En aquellos años, en los movimientos políticos populares se estaban discutiendo interpretaciones disidentes de las ideas de Paulo Freire, en especial su aplicación a la alfabetización y a la educación de adultos. Como explica Lidia Rodríguez (2015), la metodología de Freire no puede ser comprendida fuera de su constante trabajo de elaboración conceptual y desarrollo de experiencias. Se trata de una elaboración intelectual que el educador realizó en Brasil, Chile y África, de una propuesta sobre cómo vincularse el educador y el educando desde la perspectiva de las políticas educativas y los sujetos sociales. La obra de Freire tuvo una gran difusión e incidió en un amplio espectro de posturas que abarcaron desde la alfabetización en el territorio y en los campos de refugiados de la guerrilla centroamericana, hasta experiencias de organismos internacionales de corte liberal-desarrollista. A partir de relecturas del autor brasileño, estos últimos trataron de reducir su aporte a un método, despolitizándolo. En tanto, en el campo político popular se debatían dos concepciones de la educación e incluso de una ética del sujeto, que pueden resumirse en la respuesta a las siguientes preguntas: ¿quién debe elegir la palabra generadora? ¿La dirección política o los participantes de los grupos de alfabetización?

No creímos en la alternativa entre la decisión arbitraria de una conducción revolucionaria, una supuesta verdad esencial de la palabra del pueblo o un tibio reformismo; ahí no se agotaban las posibilidades. En adición, esas opciones estaban fuera del universo freireano, impensables desde la idea de la educación como vínculo dialógico que es crucial en esa construcción teórico-política. Y la diálogo pedagógico requiere de la participación de las dos culturas en un campo

político y epistemológico signado por el conflicto. Es tarea del educador estimular el «empoderamiento» de la cultura oprimida en su relación con la cultura dominante. No la sustitución de una por la otra.

Estaba en discusión también la identidad de los sujetos de la educación popular. Como Freire había trabajado con campesinos adultos analfabetos, algunos grupos los suponían exclusivos destinatarios de la educación popular. Cuando la «pedagogía de la liberación» fue comprendida por sectores más amplios de educadores populares y democráticos, y entró como tema de estudio en la formación docente y en los espacios académicos, la discusión tomó un carácter más político y la cuestión de los sujetos de la educación popular se volvió más compleja. Al mismo tiempo llama la atención que no haya habido reelaboraciones o nuevas teorías inspiradas en las ideas freireanas; al menos no las suficientes como para enfrentar el torbellino neoliberal.

En los años que pasaron, muchos movimientos y asociaciones no gubernamentales siguieron reduciendo el significado de «educación popular» a experiencias no estatales, con el consiguiente daño producido a la posibilidad de incidir en la educación pública formal y también dificultando la formalización y reconocimiento legal de las experiencias sociales. Este es un tema delicado puesto que pone en cuestión la legitimidad y legalidad de las agrupaciones que identifican sus trabajos como de «educación popular», aunque las separen sustantivas diferencias. Tenemos entonces dos cuestiones para analizar: quiénes son los educadores y quiénes los sujetos de la educación a los que nos referimos.

Recordaré que el concepto de «educación popular» tiene origen en el liberalismo democrático del siglo XIX. En América Latina, fue sinónimo de educación común, pública, gratuita, obligatoria y (aunque en menor medida) laica. Tuvo al menos tres versiones: la de tipo liberal-conservador, la liberal-democrática y la nacional popular. En la Argentina, Chile y Uruguay, la «educación popular», como educación pública, incluyó de manera decisiva a los habitantes de las provincias y a los inmigrantes, alcanzando los más altos niveles de cobertura en la región. Desde esa concepción, «sujetos de la educación popular» es aplicable a los alumnos de la escuela pública, es decir todos los que deben cumplir la educación obligatoria.[4]

Durante todo el siglo XX existieron alternativas a la educación pública y a la educación privada generadas por grupos socialistas, anarquistas o liberales. No se trataba de instituciones que suplieran la acción del Estado, sino de otro tipo de experiencias. Entre las más interesantes estuvieron las sociedades populares de educación, las bibliotecas y las universidades populares. Con el avance del neoliberalismo, se produjo un fenómeno complejo: el Estado se retrajo deteriorando el sistema educativo; grupos sociales y políticos organizaron espacios de «educación social» y ONG avanzaron sobre el terreno. Entre estas últimas se cuentan las

4. En la Argentina la educación fue obligatoria siete años desde 1884 hasta hasta 1993; de trece años, desde 2006 y actualmente es de catorce años, a lo cual se suma la obligación del Estado de proporcionar salas de jardín para todos los niños desde los tres años.

que tienen objetivos sociales y las que son cabeza de playa de intereses corporativos. El concepto «educación popular» se fue separando de la educación pública estatal, especialmente en el discurso de grupos políticos y sociales que rechazan el nacionalismo popular o experiencias democráticas, si se producen en el marco del Estado.

Los grupos políticos y organizaciones sociales que trabajan en educación con sectores populares enfrentan la ambigüedad de oponerse a la educación privada y tampoco querer ser parte del Estado, pero no encuentran un lugar legal en el cual inscribirse. En la Ley de Educación Nacional (LEN) argentina de 2006 se estableció que la educación sería de tipo «estatal, privada, cooperativa y social». El modelo «social» no ha sido reglamentado, lo cual trae varias consecuencias referidas al alcance legal de los estudios que realizan los alumnos, a las características edilicias en las que se desarrollan las clases, pero también a los contenidos y objetivos. Entre otros hechos, preocupa que en muchas de las experiencias de educación popular son inexistentes los signos de la nación o la celebración de fechas patrias. Han desaparecido la bandera, el himno y las imágenes alusivas a la historia y permanentemente corren peligro las certificaciones que se solicitan a los ministerios nacional y provinciales. Pero hay guarderías, jardines de infantes, bachilleratos populares que ocupan espacios abandonados por el Estado y que se adecúan a las condiciones que les pueden proporcionar las barriadas pobres. También están las ONG internacionales que trabajan indistintamente en Kenia, Brasil o la Argentina, difundiendo conceptos neoliberales entre los sectores populares. Grupos religiosos, especialmente evangélicos, avanzan con convocatorias *salvacionistas* en centros educativos que se están multiplicando.

La necesidad de que el Estado recupere su rol principal en la educación nacional, ahora en el terreno social, es apremiante. No quiero decir que el Estado deba eliminar, censurar o poner dificultades burocráticas a las experiencias de educación popular, ni las acciones filantrópicas que se sometan a las regulaciones que se establezcan. El Estado debe cumplir con su obligación de ofrecer escuelas, colegios, institutos y universidades para todos/as/es, de modo que ninguna institución social exista por déficit de las políticas públicas. Al mismo tiempo, en cumplimiento del derecho constitucional a enseñar y aprender, tiene que brindar condiciones y seguridad a las experiencias educativas externas o marginales al sistema educativo, respecto de las cuales también es responsable. Debe, por otra parte, garantizar articulaciones fácilmente accesibles entre el sistema escolar obligatorio y el superior y las experiencias de «educación popular». Lo contrario llevaría a producir circuitos de diferente consideración social y los estudios realizados en el medio social tendrían menos calificación laboral y cultural. Otro tema ríspido pero importante es que los grupos políticos y sociales que brindan «educación popular» deben recordar que los alumnos que asisten a los cursos lo hacen en busca de obtener una capacitación y una titulación. Es legítimo que la organización social o política que ofrece educación trabaje en la formación política de sus alumnos, que concurren voluntariamente; pero no sería éticamente aceptable que no se tenga como objetivo prioritario cumplir con la expectativa de estudio que los convoca. De todos modos, queda pendiente la discusión con

referentes intelectuales que consideran que la inscripción en el ámbito estatal sería una acción de colonización.

Desde mi punto de vista, es muy importante que se dicte una legislación que distinga entre uno y otro tipo de organizaciones sociales y sus objetivos, fuentes de financiamiento, relaciones con la educación formal pública y privada. Debe atenderse legalmente la vinculación entre las «ofertas» de educación no formal o complementaria de la formal y las corporaciones que pretenden imponer marcas, usar a los educandos como potenciales clientes, producir adaptaciones a sus productos o usarlos como «conejillos de indias» para probar nuevas ventas.

El espacio educativo está poblado de nuevos educadores; también visualizamos nuevos educandos y actualizaciones de la discusión sobre los sujetos populares que inciden en la educación. He mencionado la «teoría descolonial», una de las que actualmente tiene mayor difusión académica y que encuentra raíces en algunas de las posturas «contrahegemónicas» de los años sesenta y setenta. Me refiero también a ciertos enfoques restringidos a los pueblos originarios, los afroamericanos y los chicanos, a algunas corrientes del feminismo y posturas medioambientalistas. Se trata de casos que no buscan articulaciones entre los sujetos sino que concentran su mirada en aquel de su prioridad.

Quizás para resumir mi duda, o diferencia, puedo tomar positivamente una observación de Rita Segato, en la que considera un error «circunscribir lo que nos pasa a las mujeres al campo de la intimidad» y propone entender el tema «como un termómetro de los tiempos, como un índice para diagnosticar la fase histórica por la que estamos atravesando» (Segato, 2018: 81). Analizando de manera crítica otras expresiones de la misma autora, situamos a los sujetos en la historia como ella hace, y corresponde, pero difícilmente encontraremos comunidades que, en estos tiempos, hallen en relegarse en la intimidad comunitaria más disfrute que necesidad de volcar sus esfuerzos a la resistencia.

El rasero del tiempo nos ha atravesado a todos, claro que de manera desigual, injusta, discriminatoria, produciendo asesinatos y desapariciones. De modo que es un error relegar a las mujeres al campo de la intimidad en nuestras explicaciones porque reproduciríamos los significantes de la opresión. Es equivocado también diagnosticar la situación de las comunidades con una lógica binaria que sobrevaloriza su intimidad (encontrando en ella una libertad perdida) y se expide contra toda contaminación con la sociedad identificada con el poder masculino.

El problema de fondo en esta discusión es el concepto de Estado. O, mejor dicho, la valoración del Estado en todas sus formas, la discriminación o indiscriminación entre distintos tipos de Estado y, más aún, de organización social. Un importante espectro de posturas, visto en la actualidad, podría representarse como un perro que se muerde la cola: el extremo más anarquista resulta coincidir con el liberalismo, pero este último es el del siglo XXI, o sea el neoliberalismo. La cuestión es que si, como plantea Segato, «todo el campo estatal tiene el ADN masculino, está construido a imagen y semejanza del hombre, pertenece a la historia de la masculinidad», se produce una escisión teórica entre sociedad y Estado que resulta al menos poco explicativa de los vínculos entre los géneros más allá de la afirmación de la sumisión/opresión, modernidad/colonialidad. Es

escasamente convincente la valoración positiva de un aspecto del «arraigo» de las mujeres de las sociedades originarias, justificándolo en que les permite estar «a cargo de la custodia del proyecto histórico de su pueblo de permanecer diferenciado dentro de la nación»: la autora encuentra ventajas en que en muchos pueblos se prohíba a las mujeres hablar la lengua del colonizador hasta después de los siete años, porque de esa manera permanecen arraigadas y pueden cumplir con aquella misión. A diferencia de los hombres, que pueden mantener una doble lealtad, las mujeres quedan fuera de la política colonial-patriarcal-estatal, preparadas para una «política otra» (ibíd.: 100-101).

La discusión es profunda y no acuerdo con restringir las formaciones político-sociales que se han dado en nuestra historia latinoamericana en términos de «civilización o barbarie», ni en esta época ni en la de Sarmiento. Ocurre que, efectivamente, la nación homogeneizadora cobró víctimas, y los pueblos originarios, así como los afrodescendientes, fueron las más sufridas; las naciones latinoamericanas se organizaron bajo la machista conducción de militares como San Martín, O'Higgins y Bolívar. Pero desvalorizar el proceso de la independencia de España, suponiendo una continuidad con la colonia, es muy distinto a otra postura, legítima, que es denunciar que en el interior de la construcción de nuestras sociedades se reprodujeron o generaron opresiones.

Por otra parte, me parece algo peligroso el uso de categorías descriptivas, algunas construidas *ad hoc*, para designar a todas las situaciones de la región. Una reflexión semejante merece el uso por parte de Aníbal Quijano de la categoría «raza», especialmente porque la ubica en un lugar central de discusiones actuales, desplazando a las «clases sociales» no solamente en su acepción marxista clásica, sino en sus otros usos posibles a los que obligan los cambios sufridos por el sujeto «trabajador». También quedan desplazados los sujetos que surgen de la temática del género como posibles operadores decisivos en determinados momentos del transcurrir político-social.

El autor afirma a la raza como «nuevo patrón del poder mundial», remitiéndose a la relación histórica entre Europa y América, y de Europa con el resto del mundo. Condensa en ese lugar el europeísmo subordinante de todas otras formas de representación, y como elemento central de la organización social, de modo que la articulación capital/trabajo habría sido constitutivamente colonial «pues se fundó, primero, en la adscripción de todas las formas de trabajo no pagadas a las razas colonizadas» (Quijano, 2014a: 785).

En Perú, la sociedad inca y la sociedad actual sostienen un vínculo fuerte, radicalmente distinto al de otros países latinoamericanos con su pasado. Comparado Perú con la Argentina o Uruguay, encontramos que estos países se diferencian por los efectos de fuertes olas inmigratorias europeas. En cuanto a México, el mestizaje ha sido mucho más amplio que en Perú y las comunidades indígenas sostienen una lucha más vinculada a recortar su propio poder-cultura en el interior del Estado mexicano (Flores Galindo, 1987: 19). Respecto a Perú, no puede sostenerse que siga vigente la utopía del Inca, pero sí una mayor permanencia de las divisiones raciales/laborales, así como la impregnación de algunos sectores de izquierda por aquella idea. Debe anotarse que esa postura no remite a José

Carlos Mariátegui, como supone Quijano, sino que se aleja de uno de los mayores aciertos del Amauta, cual proponer la incorporación de la raza (así como de la mujer, la juventud y el sindicalismo) pero no como la determinación fundamental, sino componiendo un sistema de hegemonía en el cual la clase social seguía jugando el papel principal.

A diferencia de Mariátegui, Quijano anota que «la raza es el más eficaz instrumento de dominación que, asociado a la explotación, sirve como clasificador universal en el actual patrón mundial de poder capitalista» (Quijano, 2014a: 826). Esta postura tiene su cara inversa, que consiste en la exaltación de luchas populares de carácter racista que, en el caso del Perú, adoptaron razonamientos maoístas (Quijano, 2014a: 825). La descalificación de todo pensamiento que se aparte de esa línea incluye desde Haya de la Torre hasta los nacionalismos populares más recientes, clasificados todos ellos bajo el mismo signo de la decadencia de la burguesía y la exaltación del resurgimiento de los excluidos raciales. No quisiera forzar argumentos del autor, pero él mismo extiende la colonialidad europeizante al resto del mundo. Una consecuencia intelectual podría ser valorar positivamente los fundamentalismos anticoloniales y antiimperialistas que resultan en posturas conservadoras, aunque no sea esa la intención de Quijano.

Dentro del pensamiento descolonial, se argumenta continuidad entre la colonización hispano-portuguesa y el período posindependentista. No se habría producido el deseado desprendimiento epistémico de la cultura colonialista europea, en la cual se incluye al marxismo. Desde esa mirada, Walter Mignolo (Mignolo, 2010: 15) no reconoce ruptura entre Kant, Hegel y Marx y ubica a Mariátegui fuera de esa genealogía. Evita recordar que Mariátegui reafirmó su marxismo reconociendo como «preludio» a la dialéctica trascendental de Kant puesto que «esta filiación no importa ninguna servidumbre a Hegel ni a su filosofía que, según la célebre frase, Marx puso de pie, contra el intento de su autor, que la había parado de cabeza» (Mariátegui, 1980: 39).

Según Mignolo, posmodernidad y poscolonialidad son proyectos a medio camino entre Freud, Lacan y Derrida. En cambio, adopta el pensamiento descolonial, cuyas bases reconoce en autores muy disímiles que van desde el cronista amerindio Felipe Guamán Poma de Ayala hasta Homi Bhabha, Frantz Fanon, José Carlos Mariátegui, Gloria Anzaldúa y Mahatma Gandhi. El autor exige un desprendimiento como punto de partida para la descolonización epistemológica, acción que abriría la posibilidad de una nueva interculturalidad basada en otra racionalidad. Reconoce una vinculación con la propuesta de Samir Amin que tuvo auge años atrás y que consiste en el aislamiento económico de una sociedad como única posibilidad para su liberación. Tanto Mignolo como Quijano se refieren al desprendimiento de todas las esferas, más allá de la economía.

Mignolo toma la idea de *descolonización* de Dussel (Dussel, 2000) en lugar de *emancipación*. En Dussel, liberación remite a dos proyectos: la descolonización política y económica y la descolonización epistemológica. Estas categorías son definidas de manera excluyente de toda herencia o contacto con las que tienen una raigambre en la cultura europea. Oponiendo liberación a emancipación, Mignolo enfrenta a Ernesto Laclau desde una postura esencialista que le torna

incomprensible «la razón populista» (Laclau, 2005). En la argumentación de Mignolo los sujetos aparecen fijados en sus injustas diferencias como producto de un proceso de colonización que sostiene sus significantes a través de los siglos. No surge de ese razonamiento posibilidad alguna de lograr que se estructure una cadena de equivalencias (constituida por demandas disímiles y desiguales) que constituyan un sujeto capaz de producir un cambio social. La categoría «cadena de equivalencias» supone a los sujetos desiguales, pero reconoce posibilidades de articulación en pos de objetivos parcialmente comunes.

Una postura que no aclara sino que oscurece la polémica es la interpretación de Mignolo sobre las ideas de Rodolfo Kusch, cuando subraya que este último considera que el peronismo se situó «fuera de la racionalidad burguesa, individualista y occidental, abrazando una lógica que sin ser necesariamente andina, reflejaba la compenetración del pensamiento indígena en el sustrato mestizo de la población argentina» (Mignolo, en Kusch, 2010: «Introducción»).

Ni Mignolo ni Kusch pueden dar cuenta de los movimientos nacionalistas populares latinoamericanos pues estos son el escenario privilegiado de tramitación de nuevas articulaciones y diferencias entre los sujetos sociales oprimidos de diversas maneras. El término «colonizados» aplicado de manera llana vuelve imposible la conformación de nuevos bloques históricos populares, teórica y políticamente. Subyace la utopía rousseauniana de la bondad innata, adjudicada a los «condenados de la tierra» (categoría que en Fanon se refería a una realidad determinada y distinta), lo cual perjudica todo intento político educativo plurilingüístico pluricultural, que sería leído como acción colonizadora. Es negar o ignorar la historia elaborar una categoría que lee a los pueblos, y en general a los sectores sociales oprimidos, como inhumanamente pacíficos, carentes de conflictos interiores o entre ellos. La respuesta la tienen sin duda los pueblos y personas más desprotegidos o subyugados en los imperios inca y azteca.

Entre las ideas de los participantes de la corriente descolonial existen diferencias, pero también una coincidencia básica en desechar o darle un uso limitado a la categoría «hegemonía». Así es que, o bien la raza, o bien el machismo, o bien el genocidio ambiental son ubicados como operadores exclusivos de la dominación, las divisiones y jerarquías sociales y la división internacional del trabajo. Se reemplaza y reproduce el uso de la categoría «clase social» en la acepción del marxismo primitivo, sin alterar la lógica de la determinación en última instancia. Estas visiones tienen consecuencias políticas enormes. El sistema de articulaciones que, a mi manera de ver, requiere todo proyecto de poder popular se ve limitado fuertemente: se excluyen las organizaciones de la clase obrera, aparece el peligro de la demonización de los hombres y por lo tanto su exclusión de la lucha contra el poder machista, se aíslan las luchas ambientalistas, se resta en lugar de sumar identidades a participar de la construcción de un nuevo sujeto colectivo complejo, capaz de generar opciones políticas que permitan derrotar al capitalismo neoliberal.

Por otro lado, resulta preocupante el deslizamiento de las críticas radicales al Estado en general, hechas desde el descolonialismo, hacia un neoanarquismo que no alcanza a admitir que vivimos dentro del mundo neoliberal, y que la

otra sociedad solo puede ser imaginada, diseñada y construida transformando los materiales de nuestro entorno, pues no existe ningún mundo perfecto en un afuera. La idea de perforar el globo para tomar el aire del espacio no cuenta con que no solo ya lo contaminamos, sino que nunca existió un espacio sin restos de planetas muertos y materia fracasada.

La preferencia por lo político como entidad ideal poblada por sujetos ideales es incompatible con la política, siempre tejida con hilos de dudosos grosores y colores y sujeta a la crítica y (ojalá) a la autocrítica.

Gobiernos como el peronista y peronista-kirchnerista o el de Brasil con Lula no pueden sino caer en la bolsa de las propuestas de la burguesía desde las posturas que criticamos. López Obrador recibe ya el repudio de cierta izquierda descolonialista, a pocos meses de comenzar su período de gobierno de seis años. El rechazo es prejuicio cuando México respiraría, y tal vez podría tomar impulso para los grandes cambios, si el nuevo gobierno consiguiera al menos cambiar la dirección de la flecha en el país que cuenta con más asesinatos de mujeres del mundo, un poderoso asentamiento del narcotráfico, una de las ciudades capitales más contaminadas, una población indígena menor que Bolivia, Guatemala o Perú, pero mucho mayor que la del Cono Sur, e insurgente, y tres mil ciento sesenta y nueve kilómetros de frontera con los Estados Unidos, siendo las «remesas» (o envío de dólares) desde ese país uno de los primeros rubros de su economía.

¿Alcanza la categoría «colonización» para explicar una realidad tan compleja? El uso del término «colonización» como operador de toda opresión social bloquea la discusión política, desde el punto de vista de quienes rechazamos el borramiento de toda sucesión histórica (aunque creemos en la persistencia de formaciones culturales-político-sociales opresoras anteriores). Cabe preguntar: ¿quién manda hoy en el mundo?, ¿quién es el dueño de todo?, ¿quién dirige esta orquesta de la que formamos parte voluntaria o involuntariamente? Entonces encontramos al viejo colonialismo pero subsistiendo en el marco del imperialismo, que es el que impone las reglas. El imperialismo neoliberal debe ser nombrado y acusado. Las plataformas que sintonizan cada vez más fino sobre todos los habitantes del planeta deben ser identificadas, la economía digital no debe ser reconocida tan solo como el monstruo que habita las oficinas de la *city,* sino que dramáticamente nos constituye.

Imperialismo norteamericano. Ningún latinoamericano puede olvidarse de esa escena tan fundante como la de Cortés leyendo los Requerimientos en la pintura de Diego Rivera, cual es la aprobación de la Doctrina Monroe en 1834, o sea la proclamación de nuestro carácter de «hermanos menores», todos lejos de Dios y entre los brazos de los Estados Unidos. Las hebras del colonialismo europeo siguen viviendo pero dentro del discurso yanqui desplegado en América Latina.

En otro texto, en el cual me despedí de la locura de Sarmiento con cierta melancolía, me referí a la complejidad de la construcción de la Nación y el Estado a fines del siglo XIX y al proceso de destrucción al cual ahora están siendo sometidos ambos (Puiggrós, 2017). La discusión sobre la asimilación o la inclusión de los pueblos originarios los coloca en un espacio folklórico, si no se anota en ella a todos los excluidos o marginados o perjudicados por el carácter dependiente

del proceso latinoamericano en su transcurrir. En todo caso, si postergamos la polémica sobre el momento originario del poder machista, y coincidimos en la importancia del ADN masculino en la formación del capitalismo (aunque nos reservamos otros factores), deberíamos considerar que el antagonismo principal es entre el imperialismo y la nación, un enunciado descalificado, difamado, para beneficio de nuestros «hermanos mayores», ahora de nuestras plataformas mayores, como luego veremos. Y entonces, debemos visualizar el signo de la opresión en los pueblos en su conjunto, no solamente en las comunidades segregadas.

CAPÍTULO VII

Sujetos II

El presente no se caracteriza solamente por la «realidad capitalista», sino porque la potencialidad dislocadora de los cambios que se están produciendo puede revertir sobre todas sus fuentes, incluido el propio mundo neoliberal (Fisher, 2016). Es en ese punto donde expresaré disidencias respecto a la suposición de que es factible sustituir la lógica occidental europeísta por otras que sobrevivieron a la colonización. Tendré en cuenta tres cuestiones: la discusión sobre el carácter esencial de los sujetos populares, la colonización de las culturas latinoamericanas por la estadounidense y el avance de la cultura de las corporaciones. Esos temas motivan la pregunta acerca de si estamos viviendo un cambio civilizatorio, que no pretendo responder, pero sí introducir con interés.

La decisión sobre la unidad de análisis mínima, o sea de nuestra consideración sobre el recorte fáctico de los sujetos político-educativos, requiere explicaciones. En el caso de la educación, la primera respuesta es que «todos» somos sujetos de la educación, en cuanto esta es condición de la vida humana. La estructura conceptual de la educación presenta variaciones significativas en el tiempo y el espacio, que alejan una ilusoria pureza premoderna o cuidadosamente resguardada, de los efectos culturales de la colonización en nuestra región. La conquista y colonización afectaron un ordenamiento autóctono, produciendo un genocidio a la vez que un nuevo orden de la desigualdad y la opresión. No hay unidades sociales que hayan quedado completamente aisladas de la acción «civilizatoria», no hay islas desiertas olvidadas de la mano del conquistador. Eso no quiere decir que no tomemos en cuenta las diferencias que vemos como étnicas antes que raciales. Este último concepto en la actualidad solo encuentra referencia en una mirada antropológica biologicista, dado que excluye o limita la imbricación constitutiva entre la historia social, ecosistémica, lingüística, cultural, del grupo. La discusión, empero, va más allá, y me permito plantear que el avance de la educación moderna alcanzó a todas las etnias, produciendo distintos mestizajes lingüísticos, epistemológicos, políticos, estéticos. Por ello, el objeto de análisis principal de la educación no puede ser la etnia –y menos aún la raza– sino las formaciones resultantes de la posición política de los distintos grupos en el escenario educativo local, nacional y global y sus puntos de articulación.

La noción de «Estado plurinacional» adoptada por el gobierno de Evo Morales en Bolivia, constituyendo un «Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico», encuentra semejanza con la acción que llevara a cabo el derrotado gobierno de Rafael Correa en Ecuador. Guardando las distancias, hay un parentesco con la estrategia de incorporación de grupos indígenas al Estado nacional por parte de países como Canadá y Nueva Zelanda.

Como ha recordado García Linera (2014: 5), al fundarse Bolivia como República en 1825, más del 90% de las personas eran indígenas y la Constitución no reconoció sus derechos de sujetos colectivos, sino que les impuso una lengua, una forma de propiedad y una moneda. Se había instalado un régimen de castas. La revolución del Movimiento Nacional Revolucionario (MNR), encabezada por Víctor Paz Estenssoro en 1952, no reconoció los derechos colectivos. Realizó reformas en la propiedad de la tierra y nacionalizó las minas, pero impulsó un fuerte proceso de integración a la cultura monolingüe y monoeducativa. La revolución que encabeza Evo Morales ha revertido ese proceso, colocando las lenguas, las simbologías, las distintas formas de organización comunitaria indígenas como política de Estado, reuniéndolas en una formación nacional-popular que las articula y engloba. Por eso tiene sentido que se haya avanzado en la enseñanza bilingüe y trilingüe, tanto en habla como en lectoescritura, es decir que se haya elegido un punto de articulación y no de asimilación o de divorcio cultural entre las culturas indígenas y la cultura blanca.

Debe notarse que Bolivia es el país con mayor proporción de población indígena de América Latina, seguido por Ecuador, Guatemala y Perú. La diferencia entre un 62,2% de población indígena registrada por la Cepal en Bolivia en 2010 y 2,4% en Argentina no es menor, sino que impacta en el análisis y construcción de los sujetos políticos y político-educativos (Cepal, 2014).

La centralidad de las comunidades indígenas es indudable para la construcción del Estado-nación boliviano. Pero ¿puede aplicarse la misma receta a países como Argentina, Uruguay, Chile, e incluso México o Brasil? Mencioné la composición de la población de los primeros dos países, con predominancia de inmigrantes europeos, lo cual no quiere decir que deba desconocerse que hay treinta y seis pueblos y lenguas indígenas que aportan un millón de habitantes a la Argentina (CUI, 2019). En el caso uruguayo la proporción es menor, pero mayor la de personas con orígenes afros, que alcanza entre 6 y 7%, en tanto en la Argentina cerca del 4% reconoce antepasados africanos. Estos últimos porcentajes son discutibles pues echando una mirada a la historia encontramos que antes de la eliminación masiva de los afros como carne de cañón en las guerras, especialmente en la Guerra de la Triple Alianza, su convivencia en lugares subordinados –pero convivencia al fin– con la población blanca permite escuchar la hipótesis de un componente de sangre afro en gran parte de la población que no es exclusivamente inmigrante europea en línea directa en las últimas cinco generaciones.

La categoría *raza* debería ser descartada como criterio de agrupamiento de la población argentina, pero sin embargo el *racismo* es un factor de discriminación

fuerte. Permite establecer distinciones sociales y produce efectos en las escuelas argentinas. El racismo argentino tiene un componente político principal que en la actualidad se ha cargado con la nueva inmigración proveniente de los países vecinos, en especial Paraguay, Perú y Bolivia. En las escuelas de los conurbanos de las grandes ciudades, en especial Buenos Aires y Rosario, el guaraní, el quechua y el aymara habitan ese lenguaje profundo, muchas veces ocultado, que han bebido los chicos a través de los familiares y la comunidad. Para las generaciones mayores que escuchábamos a nuestros padres o abuelos hablar en italiano, vasco, catalán, ídish, turco o ruso, resulta asombroso escuchar de manera habitual hablar en lenguas aborígenes en espacios públicos urbanos, al mismo tiempo que en coreano o chino.

México es distinto. Juárez era indio. Cárdenas, mestizo. López Obrador proviene de abuelos maternos cantábricos y paternos jarochos (veracruzanos) con sangre blanca, india y negra. La proporción de indígenas que se reconocen puros es algo superior al 15%, aunque nada desdeñable por la fuerza de sus culturas y su voluntad de lucha. En cuanto a Perú, el 24% de población indígena lo acerca más a la situación de México que a la de Bolivia, aunque debe diferenciarse fuertemente el grado y tipo de integración social de los tres países, dada la fuerza hegemónica del Estado mexicano, la originalidad de la construcción plurinacional boliviana y las dificultades de Perú para superar la antigua división descripta por Mariátegui entre la costa, el llano y la sierra.

En el caso de Brasil, el antropólogo Darcy Ribeiro recordaba el sojuzgamiento y la matanza de millones de indios «estancando sua alegría de viver e corrompendo sua admiràvel adaptação ecológica à nossa terra» y las decenas de millones de negros traídos de África que «aquí consumiram, quimados no trabalho escravo». Darcy Ribeiro suma a los descendientes de los esclavistas, a los testaferros de intereses extranjeros y «o outro produto –o principal, ainda que desde sempre desprezado– somos nós: un povão mestiço na carne e na alma em busca de seu destino», y coloca en el comienzo del siglo XX el «refacimento» o sea la recomposición de los factores que conforman la población (Ribeiro, 1985). Brasil es actualmente el segundo país en el mundo en cuanto a la cantidad de población de origen afro que, por supuesto, sufre las peores consecuencias de la desigualdad social y habita las cifras más altas de analfabetismo. Las comunidades indígenas rondan el 0,5% del total. Pero otros factores como la pertenencia a comunidades campesinas o urbanas, las religiones y creencias se combinan fuertemente, modulando la categoría en cualquier registro académico. El avance de los grupos evangélicos, especialmente los conservadores, en todos los sectores sociales, ha sido determinante para el encarcelamiento del líder popular y ex presidente Luiz Inácio «Lula» da Silva y para la asunción a la presidencia de Brasil (2019) de un líder racista, xenófobo y machista como Jair Bolsonaro.

Volvamos al interrogante que motivó esta información acerca de la presencia indígena y afro. Resulta prudente introducir una cierta ambigüedad, reconocer alguna indecibilidad en la nominación de las unidades mínimas para el análisis socioeducativo latinoamericano. Aun cuando la tendencia de todo grupo es a considerarse una totalidad e imprimir esa idea en los procesos de enseñanza-

aprendizaje, hace ya varios siglos que si alguien mirara los movimientos de los terrestres desde el espacio exterior, vería una enorme red de interconexiones de diverso tipo. El solo conocimiento de la existencia de otros, aunque no exista frecuente contacto físico, coloca al excluido dentro de una trama simbólica y cuestiona el carácter esencial de su *otredad*. Un ejemplo interesante para esta discusión es el estatus de los cinco pueblos no conectados de manera voluntaria y en peligro de extinción, a los que se suman tres aún no confirmados, que residen en territorio boliviano. El Artículo 31 de la Constitución Política de Bolivia garantiza su protección, el respeto por sus formas de vida invidividual y colectiva, así como la legalidad de la ocupación de la tierra que habitan. Se trata de algunos cientos de familias que han sido incorporados por esa norma al Estado Plurinacional.

Un ejemplo con otras características es la experiencia zapatista mexicana, que en su fundación se definió como una instancia de la lucha del conjunto de sujetos oprimidos hacia los cuales tendía sus manos. Actualmente, la comunidad zapatista existe con sus propias normas dentro del Estado mexicano. Lo mismo, aunque con un grado mucho menor de elaboración político-cultural, puede decirse de las comunidades mapuches del sur argentino y chileno. En ambos casos reclaman su reconocimiento como naciones al mismo tiempo que sus derechos en el Estado-nación en cuyo territorio habitan, lo cual manifiesta su reconocimiento de participación en una entidad más amplia.

La emergencia del zapatismo puso de manifiesto la fuerza de otras racionalidades en territorios específicos latinoamericanos. Por un lado, existe una «racionalidad propia de la Educación Autónoma y del sujeto histórico-político zapatista, la cual es apropiada y fortalecida en el contexto de su praxis educativo-política» (Gómez Sollano y Pinheiro Barbosa, 2014). Por otro, en el análisis de los sujetos de la educación es necesario poner la mira en el lugar de la interacción (por oposición, complementación, etc.) con otras lógicas, tanto la de la escuela moderna del Estado como las ofertas educacionales del mercado. Ello deriva en la pertinencia de un abordaje de las prácticas de los diversos grupos como discursivamente construidas. Un punto clave para desentrañar la complejidad de esta cuestión es la capacidad de un proceso político-pedagógico específico de influir en otros espacios y procesos sociales.

De acuerdo con García Linera, en la experiencia boliviana habría dos momentos: por un lado, la «pluralización de las instituciones», es decir «el reconocimiento institucional, legal, cultural, político [en nuestro tema, educativo] de las identidades indígenas en su conjunto»; y, luego, agrega que

> [...] a veces la plurinacionalidad también significa un segundo momento. Significa el proceso de indianización de la propia identidad boliviana. No solamente reconocimiento de los pueblos indígenas, al interior del Estado, sino indianización del propio ser boliviano [...] Todos nos indianizamos, sin dejar de reivindicar tradiciones propias, herencias propias. Los que no somos indígenas incorporamos en nuestro bagaje cultural, en nuestra identidad, procesos de indianización cultural histórico (García Linera, 2014: 5).

El doble movimiento que señala el autor permite atender la importancia del tipo de vínculo político pedagógico que se constituye en cada sociedad, para hacer visible el comportamiento de los sujetos previos y la producción de sujetos en los procesos de construcción de una hegemonía. En el caso boliviano, la «indianización» actúa como un significante que afecta el conjunto de la política, la vida social y la educación. Se ha producido un vuelco completo desde las épocas en que los grupos indígenas reclamaban que se *incluyeran* contenidos de la propia cultura en el *curriculum* oficial. Pero García Linera no se refiere a una sustitución de la cultura oficial previa por las culturas indígenas, sino a la inversión de la incorporación: ahora no se trata de que los indígenas se identifiquen con aquella, sino que el bagaje cultural indígena pase a incidir decisivamente en la de todos.

No es posible hacer el mismo ejercicio con el término *raza*. Tampoco con *etnia*. La *indianización* es un proceso con ubicación temporal y espacial, no una sustancia. Es un tránsito político-cultural-educativo-social. No puede producirse fuera de ciertas condiciones de producción que exigen una fortaleza previa de las comunidades en esos mismos órdenes. Interviene el factor poblacional. Por esa razón no podemos hablar de *indianización* en un sentido literal si nos referimos a cualquier país de América Latina. Excepto que usemos ese término como un significante del proceso de impregnación de *lo popular*, lo cual puede ser interesante.

En ese caso, ¿cuáles serían los sujetos de la *indianización* en Argentina, México o Brasil? Las respuestas son distintas. Dejo abierto el interrogante sobre los dos últimos países, pero puedo adelantar algo sobre lo que ocurre en la Argentina, donde los grupos indígenas constituyen sujetos que recién desde la Constitución de 1994 son considerados legalmente sujetos de derecho.[5] Solo después de la última dictadura militar empezaron a ser reconocidos comunicacionalmente y se toman medidas reivindicatorias de las atrocidades que los afectaron. Recientemente la Justicia federal emitió un fallo histórico que favorece al pueblo Pilagá, que fue masacrado en 1947 en La Bomba, Las Lomitas (provincia de Formosa); la resolución de la Justicia obliga al Estado a una serie de indemnizaciones a su favor. No obstante, varios gobiernos provinciales enfrentan a los grupos indígenas, favoreciendo intereses terratenientes, a la vez que la persecución del gobierno de Mauricio Macri al pueblo mapuche, que incluyó dos muertes, logró conmover al país.

Pero sería un error creer que las racionalidades indígenas, necesariamente presentes en el movimiento nacional popular, puedan ser su organizador. Otra cuestión es que sus ricos elementos, enunciados que remiten a su relación con la naturaleza, el cuerpo, la vida y la muerte o sus formas de organización social comunitarias, impregnen la cultura política y la educación.

5. El Artículo 75, Inciso 17, de la Constitución Nacional sancionada en 1994 reconoce la preexistencia étnica y cultural de los grupos indígenas argentinos y establece garantías al derecho a su identidad, a una educación bilingüe e intercultural, al reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocuparon, a su participación en la gestión referida a los recursos naturales, entre otros.

Salvo en ocasiones límite, por cierto provocadas por los gobiernos conservadores, en la Argentina las demandas de las comunidades aborígenes encuentran dificultades para ser visualizadas y articuladas por otros sujetos sociales. Me refiero a los trabajadores sindicalizados y a las organizaciones sociales de trabajadores, así como al movimiento feminista, de géneros y a los ambientalistas.

Sin embargo, hasta en el caso de Bolivia, ¿podríamos sostener que se produce una indianización en el sentido literal sin tener en cuenta a las comunidades como trabajadores/as/es, a las demandas de las mujeres, a las luchas contra la destrucción del hábitat? La respuesta es que hay una *indianización* de cada uno de esos reclamos, pero sobre todo que las demandas actuales encontraron un lenguaje en la profundidad de las culturas indígenas. Es la Pacha Mama la que fue violada, castigada por los Patiño, los Hochschild y todos sus sucesores de distinto pelaje, durante siglos en los cuales los indígenas bolivianos concentraron sus esfuerzos en sobrevivir. La globalización pone en peligro hasta esa última posibilidad. Entonces la fuerza de la *indianización* ha tenido que manifestarse no solamente en la política nacional popular de Evo Morales en términos económicos y sociales, sino político-culturales-educativos.

Detengámonos. ¿Acaso el movimiento feminista no está poniendo profundamente en cuestión las bases del poder? Sin duda la rebelión de la mujer, como la de los géneros, pueden compararse con el giro de todos los elementos de la realidad que produce la *indianización* en Bolivia. Atraviesa –como debería ocurrir también con el tema ambiental– todos los espacios, todos los sujetos; subvierte la cultura desde la cúspide del poder hasta el lugar más sensible, lo cotidiano, donde el síntoma del malestar emerge con la multiplicación de los femicidios desde Ciudad Juárez hasta Tierra del Fuego.

¿Es la lucha feminista el factor determinante en la Argentina? Debemos hacer un breve recorrido para abordar este interrogante. Recuperando el sentido de *indianización* como popularización, en la Argentina tenemos que remitirnos a la escena peronista, la de los «negros» con las «patas en la fuente» de la Plaza de Mayo, el 17 de octubre de 1945. Esa fue la imagen que difundió la prensa conservadora y la que todavía sostienen quienes resistieron la *indianización*, que lleva ya más de medio siglo y muchas batallas ganadas y perdidas. En aquel momento comenzó en el país un enorme proceso educativo de toda la sociedad, en cuya marea se construyeron identidades diversas y opuestas, se produjo un gran *refazimento*. También se acuñó el término *gorila* con relación a los antiperonistas y se usa en toda la región para denominar a los sectores antipopulares. Eso ocurrió porque las mismas clases dominantes que señala Ribeiro para Brasil cavaron una brecha frente al pueblo trabajador.

En el caso argentino la *indianización* tiene un carácter populista, su modo de accionar es desplazando y condensando identidades, generando nuevas sucesivas síntesis transitorias, que producen los cambios. En todas las ocasiones la clase trabajadora (en sus organizaciones diversas y contradictorias) ha sido el actor indispensable para generar o consolidar un movimiento político que produjera cambios que afectaran a toda la sociedad, poniendo en cuestión las bases del poder.

De todas maneras, en la actualidad podemos sostener que el movimiento feminista (siempre tomado en un sentido amplio) es un operador decisivo no solo en el tipo de cambio social que se pueda producir, sino en las posibilidades de que se produzca. El feminismo, como los movimientos de géneros, está trastocando la cultura mediante un proceso político-pedagógico de una magnitud pocas veces imaginado. Su lógica y sus acciones tienen carácter universal y alteran la totalidad de las formaciones discursivas. Su influencia sobre la política se cuenta por la proporción de mujeres que avanzan en lugares de poder, así como por los múltiples y en ocasiones imperceptibles cambios que se instalan en el lenguaje corriente, académico y legal y en los vínculos político-pedagógicos.

La escuela moderna ha tenido como una de sus finalidades ser el custodio del lugar de la mujer en el mundo de la hegemonía machista. En acciones que van desde la división por sexos de las escuelas y los contenidos curriculares hasta las pequeñas modulaciones del discurso escolar, «¡las niñas son las niñas y los varones otra cosa!». Al mismo tiempo la lucha por la coeducación, que comenzó desde la fundación de nuestro sistema escolar, fue uno de los estiletes clavados por escolanovistas, anarquistas y otros innovadores en el orden escolar conservador-machista. Pero admitamos que la educación es un vehículo principal para la reproducción del mundo machista más allá de la escuela.

Aunque la cuestión feminista no es el tema central de este libro, en su escritura va implícita la reflexión acerca de las posibilidades de «desplazar las nociones de género naturalizadas y reificadas que sustentan la hegemonía masculina y el poder heterosexista» (Butler, 2017: 99) en los discursos político-educativos y pedagógicos. Interesa especialmente si la escuela es un ámbito sensible para subvertir su rol de cuidador de la moral victoriana e introducir otras lógicas. En la discusión sobre el futuro de la institución educativa, este es un tema fundamental.

Debo consignar que en la actualidad hay otros sujetos que actúan en el ámbito latinoamericano, tal como los inmigrantes entre países de la región que no solo huyen masivamente hacia el norte, creando un gravísimo problema a México en su intento de pasaje hacia los Estados Unidos, sino otros que se dirigen también hacia el sur del continente. Parte de ellos busca un nuevo domicilio permanente y otros son población golondrina. Se suma la inmigración asiática, de la cual se pronostica un creciente aumento. Emergen también sujetos que denuncian profundamente el orden autoritario, dictatorial, criminal. A los organismos de derechos humanos surgidos desde la última dictadura militar, como las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo e hijos de víctimas, se sumaron los grupos de familiares que luchan contra la violencia de las fuerzas de seguridad, los familiares de víctimas como los de Ayotzinapa, los hijos/as/es de víctimas de la violencia dictatorial y los hijos de represores unidos para evitar que sus padres salgan de las prisiones. Estos últimos producen una reversión del sentido común conservador-autoritario; señalan la perversión más allá de las fuerzas armadas, en el seno de la sociedad.

A partir de los anteriores argumentos, mi reflexión es que los cambios no se producen imponiendo al conjunto la lógica de uno de los sujetos o sustituyendo

la cultura dominante por una de las culturas emergentes. Hemos aprendido que el cambio social tiene muchos estadios, aristas, momentos, senderos. Que el feminismo atraviese universalmente a todos los sujetos no quiere decir que pueda prescindir de articulaciones con los demás sujetos ni que pueda, con la sola concurrencia de sus formaciones militantes, producir el conjunto de transformaciones económico-sociales, culturales y pedagógicas que se requieren para alcanzar una sociedad verdaderamente democrática.

No todos los sujetos transitan el mismo camino, pero lo que importa es que se produzca la construcción colectiva del lugar de encuentro, aunque la persistencia de las diferencias entre sus intereses, lógicas y lenguajes torne imposible su completitud. Me estoy refiriendo tanto a un registro intelectual como político militante y, claro está, entonces surge nuevamente la gran pregunta, aquella que Ernesto Laclau respondió diciendo que ningún centro estructural tiene carácter de necesario o está «dotado *a priori* de "determinación en última instancia"», al mismo tiempo que vio la posibilidad de que «una diferencia, sin dejar de ser particular, asuma la representación de una totalidad inconmensurable» (Laclau, 2005: 94-95).

Detengámonos nuevamente. El acelerado deterioro del medio ambiente, el alucinante déficit de la conciencia ambientalista y el mínimo efecto de una educación ambiental comprometida con la lógica desarrollista son factores que se conjugan pudiendo resultar en una totalidad fatal (Sessano, 2019). En este punto vemos reflejada la herencia del capitalismo originado en Europa y de la concepción heredada por los sistemas educativos latinoamericanos, todo ello atravesado por la cultura del consumo aplicada en lengua estadounidense. El daño ya causado requiere de un cambio epistemológico que afecte todos los órdenes, liderado por un sujeto que aún no acaba de constituirse. No obstante, dada la gravedad de la situación, ese sujeto aún utópico es el que debería asumir la «totalidad inconmensurable», que es la existencia misma de la vida terrestre.

La discusión sobre el sujeto del cambio social sigue vigente. ¿Es la juventud la destinada a reunir y jerarquizar las distintas demandas sociales y producir el cambio civilizatorio necesario para la sobrevivencia? Ella ha sido investida como portadora de un mensaje de cambio social por el pensamiento liberal democrático. El ejemplo más pertinente es el Movimiento Reformista de 1918. Los movimientos juveniles latinoamericanos en torno a los años setenta del siglo pasado adoptaron un carácter contrahegemónico y fueron derrotados. Pero las nuevas generaciones actuales, niños y jóvenes, están sufriendo cambios muy vinculados al mayor poder que toman nuevos sujetos, y a las responsabilidades que abandonan los tradicionales. Esa situación está acelerada, cruzada, infiltrada por el permanente cambio tecnológico. Todo ello incide en la decrepitud de las formas tradicionales de pensar y de vincularse con los otros sujetos. Los jóvenes y los niños han pasado a constituir un sujeto cuyo carácter subversivo de los vínculos entre las generaciones debe atenderse con sumo cuidado.

Me he referido más arriba a que la alteración de los lugares educador-educando produce la de los discursos educativos institucionales frente a la cual los docentes no sabemos cómo reaccionar. No se trata solamente de la ventaja que

lleva cada nueva generación sobre la anterior en el uso de la tecnología, sino de los cambios epistemológicos que ese y otros hechos suscitan en la construcción del discurso pedagógico. Aquí me refiero a la fuerza política que contiene la novedosa situación científico-tecnológica. Si bien, no se ha visto (aún) que niños/ñas/ñes y adolescentes se organicen constituyendo un sujeto de la política pública, lo producen en su casa, en la calle, en el barrio, en las redes, en la escuela, en el colegio, en la universidad. La baja de la edad a la que se permite votar y en especial la discusión sobre la edad de penalización, junto a la permanente culpabilización de los jóvenes en toda clase de delitos por parte de la «fuerzas del orden», son pruebas de la existencia del sujeto político infanto-adolescente-juvenil.

Traté de hacer un breve registro de los principales sujetos que navegan en el revuelto mar de la educación. Mencioné algunos, haciendo una de las tantas selecciones posibles: los trabajadores, los niños y los jóvenes, los movimientos ambientalistas, los movimientos feministas y de género, los pueblos aborígenes. Finalmente, el texto desemboca en la necesidad de una cierta humanidad consciente y decidida a cambiar, no porque se esconda la inminencia de una tragedia en mi razonamiento, sino porque esta asoma en el horizonte en cuanto tal sujeto no logra constituirse. Por eso ahora necesito introducir el sujeto que falta: las plataformas corporativas que cruzan la existencia de todos, sea cual fuere su postura o su lugar en las series que se organizan en las distintas circunstancias. ¿Se han transformado las corporaciones en un determinante en última instancia? Así se deduciría de las ideas aceleracionistas conservadoras: nada queda fuera del capitalismo neoliberal. Solo nos resta seguir su ritmo, de la mejor manera posible... y a quien nazca disminuido... neo-neodarwinismo. La función de subjetivación que cumplen las plataformas sería inapelable, aun cuando no se trata, en verdad, de constituir sujetos sino de vehiculizar su objetivación.

Pero tomemos por caso a los niños. La flexibilidad en los vínculos, su navegación por internet aparentemente sin rumbo, la liberación de su espontaneidad, adoptados y desnaturalizados por el capitalismo posfordista (Fisher, 2016: 57), ¿son meras ficciones en el interior del universo corporativo? Es cierto que ni siquiera los niños indígenas que concurren a escuelas comunitarias tienen asegurada su educación en la isla de Robinson (quien de todas maneras encontró un barco pirata y regresó a Europa). Robinson Crusoe tenía pocas posibilidades de resistir: todos sus compañeros de naufragio habían muerto, de modo que *lo colectivo* ya no era posible. Las plataformas, esos barcos piratas de las corporaciones, aún tienen que lidiar con muchas fallas de la relación con su clientela. Los sujetos enumerados representan peligros especialmente en sus momentos o instancias de articulación. La superficie político-social no debe representarse como la banda de Moebius, cerrada eternamente sobre sí misma, sino como una pista de hielo, en la cual se practican deportes con y sin reglas, y cuyos límites son desconocidos.

La orientación político-pedagógica que propongo no es repudiar la racionalidad occidental y sustituirla por otra no colonizada, pues tal pureza no existe; sería un acto meramente retórico. Ocurre que reconocer esta situación obliga

a situar el punto de análisis académico y de lucha política en las zonas de conjunción entre poderes, epistemologías, lenguas. Sobre ello saben los escritores chicanos, pero también lo saben los movimientos nacionalistas populares desde Cárdenas hasta Kirchner.

Mignolo propone recurrir al árabe, al aymara y a otras lenguas de pueblos colonizados, desde una «epistemología fronteriza» como método de pensar descolonial (Mignolo, 2010: 42-43). También opina que la razón imperial no puede al mismo tiempo generar la razón liberadora, lo cual ubica a la «frontera» como un campo de entendimiento que excluye a la modernidad (ibíd.: 45). Entre las exclusiones no puede dejar de subrayarse a la Revolución rusa, a la cual acusa de ser una «escaramuza familiar» que quedó a medias aguas respecto a las revoluciones burguesas y es incomparable con la revolución haitiana (ibíd.: 68).

Sostiene Mignolo que en última instancia es en la enunciación y el control del conocimiento donde la matriz colonial se entrelaza, se mantiene y se transforma, lo cual le lleva a preguntarse qué conocer, qué comprender y para qué. Sería el lugar de interrelación de las esferas humanas: política, naturaleza, género y sexo, subjetividad, recursos humanos (ibíd.: 80). Ciertamente, en la educación la enunciación juega el papel decisivo de distribución social del conocimiento. Pero entre varias diferencias con la acepción que tiene la enunciación en el conjunto del pensamiento descolonial, subrayo las que se refieren a la selección de los conocimientos, su interpretación y su objetivo. Tomaré como ejemplo la versión de Mignolo sobre José Vasconcelos, a quien enuncia simplemente como intelectual «pro nazi» (ibíd.: 106). En cambio, sin dejar de condenar la simpatía del autor mexicano por los regímenes fascista y nazi en los años de su decadencia, considero que Vasconcelos debe ser analizado en la enunciación de la cuestión nacional y latinoamericana, y frente al avance del imperialismo norteamericano. Vasconcelos de *La raza cósmica*, Vasconcelos secretario de Educación Pública, Vasconcelos quien enviando los clásicos en manos del magisterio rural a los más pobres proponía un revoltijo epistemológico lejano a posturas racistas. ¿Leer Plutarco conduce necesariamente a la colonización? ¿O es la naturaleza de la enunciación en que se incluye a Plutarco la que determina los efectos de ese acto? Si aplicáramos la receta descolonial, la generación revolucionaria mexicana debería haber desconectado las epistemologías comunitarias de la moderna occidental y avanzando por el camino sugerido por Samir Amin: desconectar al país del resto de América, especialmente de los Estados Unidos. Tamaña imaginación.

Quiero referirme a una hipótesis de la teoría descolonial sobre el papel de los intelectuales en una supuesta retracción del pensamiento crítico después de los combativos años sesenta y setenta, la cual se debería a la influencia eurocéntrica que dicho pensamiento habría registrado en su constitución, especialmente de la perspectiva marxista-leninista. Según la opinión «descolonial», el pensamiento crítico quedó atado a la tecnocratización creciente de la racionalidad europea y la derrota estuvo anticipada en la dimensión intelectual-política (Quijano, 2014b).

Esta última afirmación merece ser tenida en cuenta, aunque sería una postura idealista si no se concibiera dicha dimensión profundamente articulada con la «materialidad» que tiende a excluir la teoría descultural. El poder no es abstracto

sino que se sustenta tanto en lo intelectual político como en lo económico-tecnológico, por lo cual me permitiré usar categorías tales como las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción, algo antiguas, pero aún capaces de aclarar algunas cuestiones, y ubicar en su conflictiva relación una de las causas del retroceso democrático de los años que estamos viviendo desde la caída de la última generación de gobiernos nacionalistas populares latinoamericanos.

No puede desconocerse la influencia del pensamiento crítico europeo post Mayo Francés y posmarxista en la intelectualidad latinoamericana, pero deben señalarse dos tendencias, cuyas diferencias tienen importancia para propuestas pedagógicas democrático-populares. Una de ellas se identificó con la socialdemocracia europea combinando esa postura con el rechazo del nacionalismo popular latinoamericano, y con el avance del neoliberalismo pasó a constituir la nueva derecha intelectual en la región. El Club Político Argentino, que tiene como figura descollante al escritor peruano neoliberal Mario Vargas Llosa, es su expresión. Pero otros intelectuales siguieron la tradición de Manuel Ugarte, Pablo González Casanova, Darcy Ribeiro, Juan José Hernández Arregui, Arturo Jauretche, Rodolfo Puiggrós. Entre otros, Ernesto Laclau, Nicolás Casullo, Horacio González y el propio García Linera, propusieron comprensiones vinculadas al nacionalismo popular democrático. Es característico de estos últimos haber participado o apoyado gobiernos que en los últimos veinte años se enfrentaron con las insistentes intromisiones de los Estados Unidos mediante el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como de expresiones públicas a favor de estrategias de restitución de los derechos humanos e incorporación de nuevos derechos. Es inaceptable reducir a estos pensadores a una epistemología colonialista europeizante pues se está poniendo en un lugar menor el enorme problema que ellos enfrentan: la invasión objetiva y subjetiva del pensamiento estadounidense globalizado.

Las «imágenes históricas» que se requieren para pensar el futuro no pueden partir de la negación del pasado que nos constituye. Los cambios civilizatorios –y es seguro que necesitamos uno– son reelaboraciones profundas de todos los saberes, en este caso, inédito y globalizado, de todas las civilizaciones. No es posible prescindir de las naciones por ser entidades de origen moderno europeo, pues sería abandonar el único territorio del cual podemos partir haciéndonos cargo del conjunto de sus contradicciones y antagonismos. Llevando al plano educativo el pensamiento descolonial, el sistema de educación pública, que es uno de los sustentos de la nación, debería ser abandonado porque formal y epistemológicamente es de origen europeísta. Pero resulta que con toda su antigüedad –o gracias a ella– no ha sido penetrado totalmente por el norteamericanismo. Por eso propongo a la escuela pública como punto de partida para una transformación educativa imbuida de la tradición nacional popular democrática latinoamericana, sabia de cultura occidental pero incorporando:

- la centralidad de la política y de los derechos humanos
- la perspectiva medioambientalista
- el feminismo y la perspectiva de género

- las otras racionalidades, lenguas y experiencias de las comunidades de la región
- la re-vinculación entre la razón y el cuerpo, la ética y la estética
- la relación humana con la tecnología
- la centralidad del vínculo educador-educando en el proceso educativo

Propongo crear conflictos en el interior de la racionalidad pedagógica moderna. Ni abandonarla, ni rendirse a la racionalidad neoliberal. Pero reconocer la *alteridad*. Una cantera prometedora para abonar nuevas estrategias son las experiencias de «educación popular» que tienen finalidades político-educativas, pedagógicas y no mercantiles, y las realizadas desde el Estado en los gobiernos populares. Sin duda el cumplimiento de los derechos humanos establecidos en la Declaración Universal es el piso mínimo que habilita a los pueblos a producir nuevas transformaciones. Nuevos derechos avanzan con fuerza en las últimas décadas.

Pero no debemos ser ingenuos. El neoliberalismo tiene una especial capacidad de absorción de lo nuevo. Así es que es interesante observar cuáles demandas atiende, en tanto acomoda y cambia sus significaciones. Es lo que intenta hacer con el feminismo y con el ambientalismo. En ambos casos es fundamental el sentido que se les dé en la educación de las próximas generaciones. Esto pone en primer plano otro problema, como son el derecho a la educación y los peligros que este corre con las interpretaciones que el neoliberalismo promueve. Voy a dedicarle algunos párrafos.

CAPÍTULO VIII

El derecho a la educación, punto de partida

El lector recordará el diálogo entre el filósofo y los jóvenes del texto de Nietzsche al que hice referencia al principio de este libro. ¡Qué actualidad parecen tener algunas de las distintas opiniones sobre los sentidos del bachillerato y de la universidad, en el fondo de los problemas de la relación entre cultura y Estado, más allá de las convicciones elitistas del autor! Al mismo tiempo que la distancia de más de un siglo con sus argumentos se hace evidente, la pregunta del estudiante conserva total vigencia: «¿Cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?».

Aunque con desagrado por la masificación del bachillerato, el filósofo admite que para que un número pequeño posea la «verdadera» cultura, es necesario que se dedique una gran masa a adquirirla, lo cual justificaría la construcción de un enorme aparato de cultura. Ocurre que quien induce de manera engañosa es el Estado contra la naturaleza de las personas y de acuerdo a sus propios fines. Así es que muchos trabajan para adquirir la cultura, pero esta es accesible para unos pocos.

En el diálogo se registran las posturas sobre la relación entre Estado, educación y nacionalidad. Esta última tiene para el autor un sentido esencialmente unido a la cultura clásica alemana y antagonismos con la reforma educativa del Estado prusiano, que fue objeto de atención por parte de los políticos-educadores, progenitores de nuestros sistemas escolares.

Sarmiento observó con interés la vinculación entre el Estado prusiano y la educación entendiendo a esta última como un tema de la *cosa pública*. La educación común del conjunto sería la base del crecimiento de la Nación. Bartolomé Mitre optó por fundar colegios destinados a la formación de la élite dirigente, sin dejar de tener en cuenta la función de la educación pública. La necesidad de integración de la Nación marcó los rieles del normalismo, tal como puede entenderse en *La restauración nacionalista* de Ricardo Rojas (2010), pero al mismo tiempo la obligación moral y responsabilidad colectiva de educar al pueblo nunca hicieron carne en los dueños del país, renuncia que fue heredada de los oligarcas a los propietarios y CEO de las corporaciones.

El papel del Estado nacional también ha sido objeto de limitaciones en su función educativa por parte de poderes internacionales. En especial desde la década

de 1980, los organismos internacionales de crédito atentaron contra la soberanía educativa de los países latinoamericanos, exigiendo la reducción de la inversión estatal y la aplicación de un modelo restrictivo de la educación pública. Durante el gobierno de Carlos Saúl Menem, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) impusieron políticas educativas que produjeron cambios de mucha relevancia en la educación. Supuestas mejoras en la gestión educativa justificaron parte de la deuda externa que tomó el país. Casi todas las naciones latinoamericanas perdieron soberanía pedagógica. El derecho de enseñar fue afectado por la depreciación de los salarios de los docentes y por las consecuencias de la falta de inversión en el sistema educativo.

Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental; lo es con relación al conjunto de saberes acumulados hasta la época en que se vive. El derecho a la educación no es simplemente «natural» u optativo. No se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente. La propia noción de «derechos humanos», tal como la entendemos, solo forma parte del lenguaje corriente en nuestro país desde la caída de la dictadura.

Pero ¿es la educación un derecho? Abordar el tema es indisoluble de la cuestión antes tratada, es decir del sujeto de la educación, de modo que lo tendré en cuenta a lo largo de este desarrollo. En muchas ocasiones, las personas creen que si alguien fracasa en su escolaridad o en su carrera es porque careció de voluntad, no se esforzó o no tiene suficiente inteligencia. Concluyen que no deberían gastarse fondos públicos en su educación. Pero ¿acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento?

Vivimos en una sociedad en la cual las condiciones desde las cuales parte cada individuo son las de su comunidad, la inserción social de su familia, su género, su cultura, su lengua y las eventualidades de la vida. Todas esas variables son vividas de maneras distintas. Cada sujeto se constituye en el marco de particulares combinaciones entre ellas. Las posibilidades, sin embargo, no son infinitas porque están limitadas por el sistema de poder establecido. Por eso es un error culpabilizar a nuestros alumnos cuando fracasan.

Esos alumnos, y nosotros, docentes, nos enfrentamos a una manera de pensar (nada desinteresada) que insistirá en que hay una «culpa» que es del alumno/a/e –pobre, morocho– que no quiere o no puede seguir el ritmo escolar por razones que, si se profundiza, se advierte que incluyen un argumento racial. Desde los comienzos del sistema escolar argentino se hicieron propuestas destinadas a ordenar los derechos de los alumnos, teórica y prácticamente, de acuerdo a sus condiciones sociales, culturales, genéricas y raciales. Esa operación de división artificial, arbitraria, de los niños, adolescentes y adultos educandos sirve a quienes detentan la riqueza, y una y otra vez consiguen instalarse en el gobierno. Los medios de prensa conservadores los han acompañado siempre distinguiendo a los triunfadores en la larga escalinata educativa y poniéndolos como ejemplo.

En los últimos años la distancia entre los ricos y los pobres aumentó de manera espectacular en el mundo, y alcanzó un récord histórico en nuestro país. Se trata de desigualdades que son usadas por el mercado a su favor. Este responde en el plano educativo con una variedad de ofertas que incluyen propuestas de distinta «calidad» y cantidad. Parte de esta operación de mercadeo requiere jerarquizar los productos. Para ello se han apropiado de la palabra calidad dándole valores cuantitativos con extrema arbitrariedad. La educación de «calidad» es la que determinan grandes corporaciones vendedoras de subproductos pedagógicos como paquetes de contenidos, pruebas de evaluación, cursos para formación de líderes, tutores o animadores culturales, entre muchos otros.

Lo que acabamos de decir nos permite dudar del acceso igualitario al derecho a la educación. La politóloga alemana Hannah Arendt decía que la igualdad no es algo dado sino una construcción. Construir una noción de igualdad es lo que se hizo en la Convención Constituyente de 1994. Se discutió sobre dos categorías: *igualdad* y *equidad*. Asesores del Banco Mundial se habían hecho presentes para trabajar con los convencionales neoliberales que pertenecían a la bancada oficialista (peronista-menemista) y a una parte de la oposición (Unión Cívica Radical). El conjunto de diputados democráticos de la oposición (del Frente Grande, el socialismo y una minoría radical) propuso que la igualdad de oportunidades educativas quedara claramente inscripta en la nueva Carta Magna, pero la postura neoliberal, que triunfó, quiso que la *igualdad* pudiera ser moldeada y redefinida. Para ello la asoció al término *equidad*. La *igualdad equitativa* permite cualquier injusticia.

Hoy favorecemos a unos y mañana a otros diciendo que estamos restableciendo la *equidad*. La letra de la Constitución permite construir una *igualdad* educativa a gusto. Pedagogos, sociólogos y comunicadores neoliberales tomaron una antigua categoría, el mérito, y la pusieron en la familia de la «calidad». Como es obvio, ambas se refieren a escalas y estas dependen de distintos criterios y valoraciones. Los que sirven a las demandas de las corporaciones informáticas, editoriales, comunicacionales acrecientan las desigualdades.

¿Dónde queda el derecho a la educación? Su universalidad está profundamente afectada. Pero esa no es una preocupación de la política educativa neoliberal. Por el contrario, prefiere programas focalizados, grupos controlables, capaces de ser subsumidos en las brumas de la *accountability*. Quiere decidir cuántos y cuáles terminarán cada ciclo o modalidad escolar. En el gobierno de Cambiemos, corporaciones profesionales y universidades privadas vinculadas al mercado han invadido los lugares de decisión de la educación. No solamente atacan a la educación pública y a la educación privada tradicional, sino que compiten entre sí, como cualquier sujeto del mercado. En el medio queda destrozado el sistema educativo. El derecho a la educación establecido por la Constitución Nacional, por los pactos internacionales, en especial la Convención Internacional de los Derechos del Niño, por la LEN y por las leyes de educación de las provincias es interpretado a su gusto por los gobiernos provinciales y pierde su carácter *común*.

Como ha descripto el filósofo Eduardo Rinesi, un derecho lo es si es universal. Por lo tanto, no puede restringírselo a un nivel o modalidad de la educación.

No debe haber mecanismos repartidores de derechos, como si la frazada fuera demasiado corta para que alcanzara para todos y por lo cual se requiriera producir diferencias *previas* a la sustentación de un derecho. La distinción que hace Rinesi entre libertad y derecho es importante para nuestro análisis. Distingue la idea de libertad en el pensamiento liberal y en el pensamiento democrático, es decir la libertad asociada al individuo o bien a la comunidad, lo cual significa que «nadie puede ser libre en una comunidad que no lo es». El autor expone el desplazamiento que se está produciendo desde la idea de *libertad* a la de *derechos*. Muchas de las libertades a las que se aspiraba hace años hoy ya no son reclamos porque se trata de derechos conquistados, porque «hemos tendido a desplazarnos de una idea liberal-democrática sobre la libertad de los ciudadanos a una idea republicana sobre libertad de la comunidad, libertad que solo puede realizarse en (y por medio del) Estado [...] Es que muchas cosas (muchas posibilidades, muchas expectativas, muchas necesidades) que hace treinta años habríamos tematizado, si es que las hubiéramos planteado, como libertades, hoy las tematizamos como derechos» (Rinesi, 2015: 39).

La argumentación de Rinesi, con la cual coincido, motiva a pensar varias cuestiones: el alcance de la idea de libertad de educación con relación a la de derecho a la educación; la tensión entre la libertad, el derecho o el deber de educarse; qué les corresponde de las anteriores tanto al individuo como a la comunidad.

La libertad de educación es una categoría que en la Argentina –y en casi todos los países católicos– quedó ligada a la relación entre la Iglesia y el Estado, como una tensión permanente. La Iglesia se ha considerado educadora universal por definición doctrinaria, y solo ha admitido por razones políticas que el Estado cumpla una función supletoria. Con el crecimiento de la educación como comercio, y más cercanamente de la mercantilización educativa, la libertad de educación fue cambiando de sentido y contradiciendo tanto al universalismo pedagógico católico como al papel principal del Estado. El concepto de educación, antes que avanzar hacia su admisión como derecho, se desliza hacia la idea de opción o posibilidad, vinculada a voluntad del individuo.

No es fácil, empero, suprimir ciertos antecedentes. El derecho a la educación había sido formulado en la Constitución de 1853 en términos de derechos de «enseñar y aprender» (Artículo 14) «conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio». Esos enunciados han sido materia de fuertes debates en torno a la asignación de responsabilidades y habilitaciones de los poderes públicos y el sector privado en materia de enseñanza. Se destacó la disputa entre la Iglesia católica y el Estado sobre el carácter principal o subordinado de uno u otro en la política educativa.

La Ley Nº 1420 eligió la primera opción, y aseguró la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria; estableció condiciones profesionales para el ejercicio de la docencia y habilitó la enseñanza de la religión fuera de las horas de clase, por los ministros de cada culto. La Constitución de 1949 es explícita, en sus Artículos 15 y 26, en el no reconocimiento de la «libertad para atentar contra la libertad»; resalta las libertades individuales frente a las acciones atentatorias al sistema democrático establecido por la misma Carta Magna; reconoce los derechos

referidos a la libertad de culto, de expresión y de enseñar y aprender. Es en el Artículo 37 donde la categoría *derechos* sustituye a *libertades*. El Movimiento Reformista de 1918 enunció las «libertades», no los derechos. La Constitución de 1949 estableció la gratuidad y obligatoriedad de la educación «primaria elemental» (Artículo 37, Inciso 2). La gratuidad universitaria fue producto del Decreto Nº 29337 firmado por el general Perón el 22 de noviembre de 1949.

En aquel texto constitucional, el trabajador, la familia, la ancianidad, la educación y la cultura son enunciados derechos, no libertades. Se reconoce que la sociedad debe proporcionar a todo individuo igualdad de oportunidades «para ejercitar el derecho a aprender y perfeccionarse» (Artículo 37, Inciso 3). La autodenominada «Revolución Libertadora» derrocó a Perón en 1955 y dos años después decretó la vigencia de la Constitución de 1853, agregando el Artículo 14 bis, que se refirió al derecho al trabajo y a la seguridad social. No fue mencionada la educación.

En la tradición liberal socialista argentina sobre política educativa, el derecho a la educación se vinculó con las «libertades fundamentales», en contraposición a la acepción de «libertad de enseñanza», a la vez que descalificó e ignoró la Constitución de 1949. Además de centrarse en esa postura, el mayor exponente de la corriente socialista-liberal de educación, Héctor Félix Bravo, propuso una reforma constitucional que incluyera «el carácter gratuito y laico en todos los niveles» como un «derecho de los habitantes y un deber del Estado, que está obligado a proporcionarlo asegurando la igualdad de oportunidades» (Bravo, 1972: 198).

La reforma constitucional de 1994 retrocede al respecto. Establece, como he mencionado, responsabilidades referidas a la enseñanza, pero no nombra el derecho a la educación o a la educación como derecho. En su Artículo 75 adjudicó al Congreso de la Nación las siguientes responsabilidades:

> Inciso 18: Proveer [...] al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria.
>
> Inciso 19: [...] Sancionar leyes de organización y de base de la educación [que aseguren] la responsabilidad indelegable del Estado, con la participación de la familia y la sociedad [...] y garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal [...]. [Al tema de la autonomía me referiré en otro acápite.]

El hecho de que la gratuidad quedara limitada por la posibilidad de modificarla equitativamente afectó la legislación educativa argentina tanto en su versión liberal como en su interpretación nacional popular. Por motivos vinculados a la necesidad de integrar a la población inmigrante, y aún no afectados por la masiva instalación de población de las provincias del interior en Buenos Aires y Rosario, los políticos-educadores de la República Conservadora habían adoptado la idea de educación común. Estando fuera de su imaginación y de su tiempo la masificación de los niveles medio y superior, consideraron conveniente garantizar la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica. Cuando la escuela secundaria

–todavía no obligatoria– alcanzó un nivel de graduación que impactó sobre la cantidad de aspirantes a ingresar a las universidades, después de la Segunda Guerra Mundial, tomó relieve el problema de la distribución de educación. Los gobiernos militares, que representaron a diversos sectores de la oligarquía liberal conservadora, impusieron trabas como exámenes o aranceles para el acceso a los niveles medio y superior. Los gobiernos desarrollistas (Frondizi, Illia, Alfonsín) y nacionales populares (peronismo, 1973-1974 y 2003-2015) en distinta medida levantaron dichas limitaciones.

En los últimos veinte años el escenario educativo se llenó de altas tensiones entre la maquinaria segregacionista renovada por el neoliberalismo y los gobiernos nacional populares y democráticos, alternándose unos y otros en el poder. Aumentó la tensión entre posturas libertarias, derecho a la educación y deber de educarse para los distintos sujetos de la educación. La libertad, como propiedad del individuo, tomó lugar en los discursos mediáticos. Los gobiernos nacional populares impactaron en sentido positivo, pero asusta la rapidez con la cual los neoliberales –que de maneras legales e ilegales les han sucedido– revierten la situación produciendo nuevos analfabetos, que se suman al creciente analfabetismo digital y abandono escolar. Asimismo, los medios de comunicación, en sus programas y en las publicidades, han instalado un cuestionamiento sobre la legitimidad de la educación común, gratuita y obligatoria, y puede escucharse entre líneas que se cuestiona el carácter universal del derecho a la educación. No se trata de que hayan retrotraído la discusión a casi dos siglos atrás, sino que usan el antiguo lenguaje para expresar algo nuevo. Ello es el lugar de los educandos en la sociedad estratificada por mecanismos meritocráticos que incluyen la posibilidad de la eliminación física y/o simbólica de los sujetos.

La tensión entre libertad, derecho y deber se pone al rojo vivo cuando los trabajadores de la educación luchan por sus propios derechos, lo que provoca la emergencia de una masa de prejuicios y de generalizaciones, así como posturas reactivas derivadas de los perjuicios que produce en la organización familiar la ausencia de los docentes. El derecho a la educación es desempolvado y enarbolado por quienes no creen en él. Esos enfoques no solamente se encuentran entre ciudadanos corrientes, en ocasiones entre los mismos docentes, sino también en medios intelectuales y entre muchos comunicadores. Más de una vez, después de una conversación equilibrada sobre los complejos problemas de la educación nacional, coincidiendo los interlocutores en posturas «progresistas», surge una pregunta repentina sobre la prioridad del derecho de los docentes a la huelga y el derecho a la educación. La pregunta es: ¿se trata de derechos incompatibles? Naturalmente el interrogante, malicioso por cierto, no tiene una solución teórica: ambos son derechos establecidos en nuestra Constitución y en los tratados internacionales, que tienen jerarquía constitucional.

La resolución del antagonismo no se agota en el registro ético-ideológico, sino que su solución es política, y está prevista en el Artículo 14 bis de la Constitución Nacional, que garantiza a los gremios concertar convenios colectivos de trabajo, recurrir a la conciliación y al arbitraje y el derecho a huelga. El incumplimiento de la previsión constitucional, así como de las leyes que reglamentan su aplicación,

ha sido ejecutado por el gobierno de Mauricio Macri causando un grave perjuicio a la educación, al desconocer explícitamente la disposición al respecto el Artículo 10 de la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26075/06). Las convenciones colectivas de trabajo son el espacio en el cual se deben dirimir los conflictos gremiales, pero también donde se acuerden las políticas educativas que los docentes deben llevar a cada aula.

Los gobiernos neoliberales latinoamericanos sostienen una política de enfrentamiento con los docentes con el objetivo de disminuir los costos de sus salarios, avanzar en su sustitución por medios tecnológicos y «liberar» la acción educativa de las instituciones de la modernidad. Cabe recordar que las ONG y las fundaciones corporativas están formando sustitutos de los docentes en cursillos de pocos meses, lo cual, entre otros objetivos, busca crear formas de contratación fuera de los convenios colectivos de trabajo.[6] La política neoliberal hacia los docentes va más allá de su colonización y deja ver el interés por disolver ese rasgo del educador que actúa en la producción de cierta autonomía del sistema educativo, a la que me referiré más adelante. La saña con la que el neoliberalismo actúa sobre los educadores profesionales denuncia la importancia que tiene un ejercicio democrático de la educación para el tipo de sociedad que cada día se vaya generando.

Cabría preguntarse si el avance del capitalismo de plataformas elimina la lucha de los docentes en la medida en que avanza restringiendo el espacio público que se expande en cada período democrático-nacional popular. Como explica Rinesi, lo público es un campo de batalla, en cuanto común. A medida que avanza «la realización plena de derechos que va consiguiendo universalizar, va haciendo de todo el *demos*, de todo el pueblo, su sujeto» (Rinesi, 2015: 39). Cuando ocurre lo contrario, es decir se restringe el campo de lo público, quedan afectados todos los derechos, colectivos e individuales. La lucha rebasa los espacios públicos y se perfila en el ámbito privado. Ejemplo de ello es la organización sindical de los docentes privados, que han empezado a preocuparse seriamente por la invasión de las corporaciones en los establecimientos educativos particulares, poniendo en peligro la pequeña y mediana empresa del rubro, así como las concepciones pedagógicas sustentadas por sus instituciones.

La derecha neoliberal separa la República de «lo común» en una operación que convierte a la *res publica* en un predio de las élites económicas. En ese movimiento queda envuelta la educación pública y pierde soberanía. Precisamente el espacio donde se comparte la enseñanza-aprendizaje de la cultura social es altamente sensible para el sustento de la Nación en tiempos en los cuales su soberanía es atacada por los grandes poderes mundiales con armas bélicas, financieras, mediáticas, etc. En el caso de América Latina, el principal problema es la injerencia de los Estados Unidos por medio de su participación en cuestiones políticas internas, del Fondo Monetario Internacional, entidad de la cual es el principal aportante, de la permanente amenaza velada o explícita de invasión militar y de los medios de comunicación cuya propiedad concentra.

6. Ver portales *Enseñá Argentina* y *Conciencia*: <http://ensenaporargentina.org/hacemos.php>; <http://conciencia.org>.

Cabe preguntarse qué repercusión tiene la extracción de la soberanía en los diversos sujetos de la educación, pues la libertad del individuo escindida de sus derechos es un enunciado que atraviesa el discurso de cada una de esas instancias, contraponiéndose a los significantes de la Nación. La enajenación de la posibilidad de acceder a todos los niveles y modalidades de la educación actúa como un mecanismo de des-subjetivación. La educación neoliberal es apátrida, desmovilizadora y desactiva la capacidad de aprendizaje, imaginación y creación.

CAPÍTULO IX

La autonomía relativa del sistema educativo

Recordemos un poco de historia. El pensamiento progresista del siglo XIX consideró a la educación como la fuerza necesaria para impulsar adelantos como los ferrocarriles, el comercio y la vinculación entre los pueblos, y depositó en los maestros su confianza. Si bien el normalismo tiene raíces anteriores, para la mayor parte de los países latinoamericanos remite a la gestión político-educativa y pedagógica del secretario del State Board of Education del estado de Massachusetts, Estados Unidos, Horace Mann. Así también a su esposa Mary Peabody, a Sarmiento, al uruguayo José Pedro Varela y a otros latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XIX.

El normalismo era una apuesta a la profesionalización de los educadores, a su capacitación institucional, a sustituir a los clérigos por ciudadanos laicos y a otorgar un papel central al Estado en esas materias. «Educación común», la categoría más relevante propuesta por Mann, fue organizadora de la educación pública en varios países de nuestra región. En aquellos en los que la inmigración europea tuvo impacto, la educación común fue un instrumento de integración importante, especialmente por la importancia que le otorga a la lengua, en particular a la lectura. Las bibliotecas públicas fueron uno de los instrumentos fuertes, junto con la escuela. Juana Manso, la educadora feminista amiga de Sarmiento, escribió que el libro

> [...] considerado como el locomotor de los conocimientos útiles de los sentimientos castos, de los fallos severos de la historia, es un gran poder moralizador de la vida moderna, en que los pueblos se agitan movidos por las corrientes eléctricas, de la libertad de pensamiento, de la conciencia y del trabajo (Manso, 1866).

Progreso, libertad, virtudes públicas y educación universal fueron categorías fundantes del normalismo. Al mismo tiempo, la centralidad de la mujer en la enseñanza tuvo una doble cara. Por una parte, le abría un camino para emanciparse, por otra, la cargaba de virtudes sagradas que restaban elementos de la profesionalidad pretendida. El libro y los alumnos estaban destinados a ser los únicos amigos de la mujer, frente a su destino de desilusión en el siglo XIX.

Debe notarse que la «educación común» aplicada por las oligarquías liberal-conservadoras pecó de contener la conocida contradicción entre «civilización y barbarie», sin poder evitar que la cruzaran otras perspectivas. Esas mismas contradicciones estuvieron presentes en la formación de maestros y profesores. En el caso argentino ya se puede vislumbrar en la primera Escuela Normal, la de Paraná, donde se registran posturas distintas entre sus directivos, docentes y graduados. En otros trabajos hemos denominado *normalizadores* a los normalistas que egresaban preparados para instruir a una población a la cual no reconocían saberes de utilidad para el progreso.

Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná hubo una postura disidente, que hemos denominado *democrático-radicalizada*, que expresaba las ideas educativas del krausopositivismo y corrientes libertarias. Su representante más destacado en los primeros años del normalismo fue el profesor Pedro Scalabrini, cuyo contraste más evidente puede encontrarse con José María Torres. Histórico rector de aquel establecimiento, Torres impuso una didáctica disciplinadora, otorgando centralidad a la palabra docente y al texto. El método sustituyó al diálogo que estaba inscripto en el krausismo, y el propio Scalabrini abandonó dicha teoría y fue uno de los maestros del grupo positivista que tuvo una decisiva influencia en las primeras décadas del siglo XX. Lo hemos argumentado en otros trabajos (Puiggrós, 1990-1997).

No sería adecuado sostener que el positivismo es el elemento organizador del normalismo en cualquiera de sus vertientes, si consideramos el cúmulo de variables que actúan sobre un maestro o un profesor. En especial, encontraremos que el método es una presencia más, que forma parte de un concierto de obstáculos y soluciones que atiende o enfrenta y de concepciones anteriores que son relativamente infiltradas por las enseñanzas de la escuela normal y las directivas de los inspectores. Ello humaniza la figura del docente y permite empezar a explicar que la escuela es por naturaleza rebelde a imposiciones externas. Voy a enunciar algunos argumentos al respecto.

PRIMER ARGUMENTO

Nada más lejos de la reducción de la escuela a una agencia reproductora de la ideología dominante que la afirmación anterior, aunque sin duda la hegemonía de la clase dominante se configura como influencia principal en el aparato escolar. Pero no agota la vida que transcurre en el terreno y el tiempo escolares. Este es mucho más ancho, pleno de personas y en demasiadas ocasiones la atención del edificio, la salud y la alimentación de los chicos, la repercusión de los conflictos familiares, la problemática adolescente, la desactualización de la formación profesional, entre muchos otros factores, actúan modificando las intenciones y reglas que provienen de la gestión ministerial de turno. El modelo ideal es modificado, pero la vida sigue dentro de la escuela.

Hay numerosos testimonios en libros escritos por maestros y publicados por editoriales de provincias y municipios que se pierden a causa de las estrategias de

producción y distribución monopólica en la industria del libro. Eligiendo entre muchos, recupero las palabras de una maestra del pueblo de Gascón, pronunciadas un siglo después de que ese territorio fuera arrebatado a los indios en la Campaña al Desierto:

> «Comencé a trabajar como docente cuando la Sra. De Aranciaga quedó embarazada [1959], di tres o cuatro meses, más tarde reemplacé a Gloria [Ullmann]. Después de 1960 en adelante trabajé siempre todo el año». Los primeros años de trabajo en el jardín fueron en Villa Margarita, en la casa que era de Waispek, recuerda: «Era lindo, no teníamos patio para corretear, cruzábamos la calle para ir al patio de la escuela... nada, no había nada. Teníamos una sola mesa, que nos prestó la Escuela, le cortábamos las patas para que sea más bajito y como no teníamos sillas, cada uno llevaba una lata de pintura o de aceite para sentarse. Después, Doña Rosita, Doña Bárbara Bander y Anastasia Waispek hicieron los almohadones, estábamos recontentos, ¡porque las latas eran tan duras! Con Elba cambiábamos los roles, una contaba un cuento, la otra cantaba, no era que yo era la Directora... las dos atendíamos a los chicos [...] Llegado el mes de mayo [1975-1976], cuando empezaban los primeros fríos, había que cambiar de horario, hicimos una reunión de Padres y llamamos a todo el pueblo y creo que fueron todos, padres y madres [...] pero la mayoría dijo que no, por el frío y por las distancias [...] por incompatibilidad horaria tuvimos que abandonar» (Kloster y Bensak, 2007: 62-63).

Hay actividades más allá de la política educativa y las concepciones pedagógicas de turno. Escuelas que escapan a la burocracia y a las intenciones de clausurar lo público; una semblanza de la maestra Corina Moreno escrita por el pedagogo santafesino Ovide Menin completa esta referencia a una docente de mediados del siglo XX:

> Corina corregía tanto la letra como la sintaxis y la ortografía. Hacía pronunciar bien las palabras no solo en las clases de lectura, que eran diarias, sino también cuando hacían resúmenes orales o decían las lecciones de historia, geografía y ciencias naturales; lo mismo que en matemática. Porque –decía– el niño que pronuncia bien, piensa bien y escribe bien casi indefectiblemente [...] Enseñar fue, para aquella docente, su norte. Decía también que lo que cambia es el modo. Quería decir, supongo, que según sea la filosofía o ideología del maestro y aún más, el método que emplea, el modo de enseñar se resuelve de distinta manera. ¡Qué Corina más osada la de aquellos tiempos! (Menin, 2009: 40-41).

Más adelante escribe Menin:

> Corina Moreno, al igual que tantos educadores, integra la cohorte de maestros desconocidos que salvaron a la escuela pública de su putrefacción.

> [...] Educadores que se transmutan y luchan. Maestros que existen todavía en muchas escuelas de nuestro alrededor (ibíd.: 42).

SEGUNDO ARGUMENTO

Me he referido a rasgos del magisterio argentino que tienen un tinte romántico. Hay argumentos más duros para sostener la autonomía relativa del sistema educativo, sin por ello restarle importancia al que acabo de presentar. En la vida cotidiana escolar se siente en carne propia aquello de la desigualdad entre la ciudad, el conurbano y el campo, en los hábitos, las diferencias en los gestos y en el hablar. Pero la educación «común» tuvo su contracara: actuó contra el posible matrimonio entre culturas. Lo diferente al lenguaje normalista (normalizador o democrático radicalizado) quedó fuera de la escuela. La corriente de la homogeneización expulsó alternativas y expresiones filosóficas populares y latinoamericanistas de la educación.

Ese proceso ocurrió más allá de las políticas gubernamentales, que avanzaron y retrocedieron innumerables veces respecto al papel del Estado. Por eso, la autonomía a la que me refiero es interior al sistema, una de sus características, que se pone en evidencia cuando descubrimos que aquella escuelita del cerro, o la de Villa Albertina, o la centenaria de cualquier ciudad sigue funcionando pese a las políticas gubernamentales, las que proyectaron arreglarla y nunca lo hicieron, aquellas que intentaron clausurarla, o las que la abandonaron a su suerte. También lo hace negando o rechazando discursos disidentes o diferentes del escolar. ¿La escuela se encierra, pero sigue funcionando? ¿O sigue funcionando porque se encierra? Hay lecturas positivas y negativas al respecto; también relativas a cada tiempo político.

TERCER ARGUMENTO

La hipótesis que sostengo supone que el sistema educativo posee movimientos internos, una cultura, una tradición, un lenguaje, hábitos resistentes, formaciones corporativas, que habitan el espacio sobre el cual hoy arremeten estrategias neoliberales. Estas avanzan por todos los caminos posibles: legales, ilegales, seductores, lamentosos del estado del sistema, prometedores de espejitos de colores y soluciones inmediatas o amenazando con rankings y pérdidas de puestos de trabajo y vacantes escolares. Pero el normalismo de uno y otro signo no ha sido aniquilado ni en la práctica ni en la memoria. Caminando las escuelas, se advierte que sus aulas albergan una educación humana. Además, la bruma oculta rincones secretos donde se esconde la memoria resistiendo despojos, basureros y fogatas. En las viejas escuelas es posible encontrar antiguos armarios cerrados con llave. Contienen tesoros que no han sido tocados por décadas.

2007. Estábamos de visita en la rectoría del Normal Nº 1 de La Plata, conversando con las autoridades. Alguien me señaló una extraña puerta. Preguntamos adónde llevaba y notamos cierta reticencia. Luego supimos que se trataba de prudencia; esa puerta estuvo cerrada durante toda la dictadura. La abrieron y surgió una escalera algo acaracolada. Arriba nos esperaba una enorme sorpresa. Miles de documentos se amontonaban en vetustos armarios. Había una mesa circular para, al menos, treinta personas. Con temor tomamos uno de los papeles que sobresalían en pilas que estaban sobre ese mueble. Era una carta de Mary O. Graham, la primera directora, que databa de la década de 1880. Junto a las autoridades de la escuela, hicimos un programa de recuperación que pocos años después entró en un destino incierto. Lo cierto es que en casi todos los Normales hay altillos, y también museos escolares. Hay memoria colectiva que resiste a su entierro y podredumbre, a la indiferencia de los funcionarios y, últimamente, como he relatado en otro texto, a la codicia de los shoppings (Puiggrós, 2015). Por esa razón entre 2009 y 2015 el Congreso de la Nación aprobó proyectos que declararon como patrimonio nacional a decenas de escuelas normales.

Para fundamentar la hipótesis de la autonomía relativa del sistema educativo, he presentado ejemplos de la vida íntima de las escuelas y de documentos silenciosamente guardados. También en escuelas particulares, oficinas y hogares privados se encuentran bibliotecas y archivos de un valor incalculable. Al mismo tiempo, mientras en algunos países, como México, se ha generado una cultura del cuidado de las reservas históricas, la Argentina permite que la propia se escurra entre las lides políticas. En la actualidad se están perdiendo millones de documentos en el Archivo General de la Nación y en archivos provinciales y municipales, atacados por inundaciones en locales destruidos, con inexistencia de procedimientos de recuperación, e indiferencia política, pese a la lucha del personal por su protección. Hay un doble juego en la subjetividad social: depositar bajo llave rastros del pasado y la tradición, y a la vez dejarlos morir mirando para el otro lado, sin transitar duelo alguno.

Es difícil que se valoren los saberes atesorados en el país de la especulación. Por eso es destacable que el sistema educativo sostenga la cadena significante y que se resista a su desintegración a manos de una cultura de ingestión rápida y antimemorística. En esta última los ricos acumulan obras de arte en ocultos depósitos, como menciona Hito Steyerl, y crecen los paraísos fiscales, las cuevas de reventa de dólares, los escondites de los narcotraficantes, los espacios de esclavitud sexual, los silos donde los grandes productores agrarios ocultan los granos para especular sobre su precio de venta. Esos son lugares arrancados a la Nación, en tanto los modestos archivos escolares y privados que mencioné la resguardan del despojo. Es otra su dimensión, claro está. Pero conservan pasado para algún posible futuro, a diferencia de los destinados a la especulación. Profundidades divergentes. Los secretos que guardan las escuelas pueden contener restos, huellas y simientes de alternativas político-educativas con apreciables potenciales humanitarios; las reservas de bienes con fines especulativos arrancan pedazos de sociedad.

CUARTO ARGUMENTO

Me referiré ahora al elemento más dinámico que interviene en la autonomía relativa del sistema: el sindicalismo docente. Este siempre ha sostenido un acervo histórico, la experiencia de acontecimientos anteriores, la honra de sus mártires y de sus figuras más queridas. La tradición de lucha por reivindicaciones laborales viene acompañada por posturas político-educativas y pedagógicas. Ello puede comprobarse en las demandas de los sindicatos, así como en el Movimiento Pedagógico Latinoamericano. En la Argentina, esto se registra desde la fundación de la Confederación de Trabajadores de la República Argentina hasta la actualidad en los temarios de las convenciones colectivas de trabajo. (Por supuesto, la publicidad contra los docentes niega el interés gremial por la pedagogía.)

Con relación a las posturas político-partidarias que han adoptado los docentes a lo largo de la historia argentina, debe subrayarse una vez más que son aproximadamente proporcionales a las de la ciudadanía. Ningún régimen logró enfilarlos en una postura única. Los docentes fueron un factor importante en los golpes de Estado de 1930 y 1955, en cuanto integrantes de sectores de clase media y media baja desencantados de los gobiernos nacionales populares. Esas dos situaciones son ejemplares para analizar un factor que merecería ser objeto de una investigación especial: la disociación, en esas ocasiones, entre el patriotismo de aula y la soberanía nacional en juego. El discurso patriótico normalizador prevaleció sobre el apoyo a la política de defensa de los intereses nacionales, la independencia económica y justicia social. También, especialmente en 1930, primó el espíritu corporativo antes que la razonabilidad política. El nombramiento como presidente del Consejo Nacional de Educación de Juan B. Terán, abogado y docente sarmientino, por parte del gobierno *de facto* de José Félix Uriburu fue aplaudido por la docencia porque se trataba de un representante de su sector.

También es interesante, y ha sido objeto de varios análisis, el desencuentro entre los docentes socialistas y radicales que habían desarrollado propuestas alternativas en la década de 1930, y el peronismo. El primer secretario de Educación del gobierno de Perón fue el escolanovista cristiano Pedro Arizaga, durante el ministerio de Belisario Gache Pirán. Arizaga intentó poner en marcha un plan que debería haber agradado a los docentes *democrático-radicalizados*; sin embargo, no se registra que haya recibido apoyo de ese sector, y duró poco tiempo en el cargo. La propuesta fue reemplazada por una restauración de los conceptos normalizadores, a los cuales se yuxtapusieron imágenes y conceptos del peronismo. Este no desplazó del espacio y del tiempo escolares la simbología liberal conservadora. ¿Habrá sido el sistema escolar durante los dos primeros gobiernos peronistas (1946-1955) un territorio donde la docencia sostuvo los signos del normalismo frente a un lenguaje político y una política educativa que cuestionaban al menos algunos de sus aspectos? Puede postularse que la resistencia se sostuvo hasta 1973, es decir el año de fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación (Ctera), de la unificación gremial de la mayoría de los docentes del país y de su asunción como *trabajadores*. Fue una significativa transformación de su identidad que conllevó un reposicionamiento político y político-educativo.

No por ello perdió su especificidad el movimiento docente; por el contrario, se fortaleció como factor de poder.

QUINTO ARGUMENTO

Otro ángulo desde el cual analizar la posible «autonomía relativa» del sistema es la permanente tensión entre normalismo y catolicismo. La absoluta mayoría de los docentes se reconocieron como católicos, al menos hasta hace pocas décadas. En su lugar de trabajo algunos vinculan de manera ambigua el laicismo con algún ícono católico que persiste de manera visible, sin desmedro de la presencia de sacerdotes católicos en actos escolares. Estos últimos son todavía habituales no solamente en escuelas de las provincias más beatas, sino en los pueblos de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, la enseñanza de la religión o la participación de ministros de cultos en la gestión escolar cuenta con el más amplio rechazo de los docentes, que puertas adentro no toleran otro tipo de funcionarios.

SEXTO ARGUMENTO

En relación con la relativa autonomía del sistema, también interesa un tema crucial e irresuelto, como es la relación entre la Nación y las jurisdicciones en materia de educación. Las insuficiencias y cambios de estrategias en la conducción nacional y provinciales propician la desconexión entre escuelas y docentes, lo cual no habla de una autonomía positiva del sistema sino de su desconexión de políticas que vayan más allá de las directivas del inspector de turno. Es en este punto donde resurge la necesidad del doble protagonismo educativo de la Nación y las jurisdicciones en el marco de un proyecto nacional popular donde el federalismo es una condición y una posibilidad. En ese proyecto, el sistema educativo se torna un sujeto cuya participación es crucial y cuya autonomía debe resguardarse dentro del ámbito constitucional, legal y de los planes generales de la Nación. Tomando como caso la autonomía universitaria establecida por la Constitución de 1994, observamos que esa ligazón es indispensable dado que en las últimas décadas surgió la tendencia a interpretarla como libertad de establecer convenios de mercado. Pero ello no invalida que puedan pensarse instituciones de un Estado complejo, donde la garantía de su fidelidad a los deberes públicos sea la ligazón al proyecto nacional y la participación en su gobierno de la comunidad que la integra, en este caso los estudiantes, docentes y otros trabajadores de la educación.

SÉPTIMO ARGUMENTO

La autonomía y la solidaridad del movimiento docente (más fuerte que las tendencias dispersantes) son las principales razones por las cuales el sistema educativo argentino es uno de los que han llegado hasta la actualidad menos deteriora-

dos. Otra es la situación de varios sistemas centroamericanos, o de países como Colombia y Chile, en los cuales las diversas formas de privatización han llegado a un punto de difícil retorno.

La mayoría de los docentes ha sido solidaria en las luchas de los gremios contra el avance del neoliberalismo. Por otro lado, las políticas privatizadoras por parte del Estado que comenzó el gobierno de Carlos Saúl Menem en la década de 1990 fueron detenidas por los gobiernos kirchneristas. La gestión de la coalición Cambiemos atacó de frente a la educación pública, en particular a los docentes, y desplegó el instrumental para la apertura al mercado, pero en momentos de escribir este texto no había logrado carcomer las bases del sistema. No obstante, debemos registrar la atracción que generan en una minoría de docentes, en particular jerárquicos, las convocatorias que realizan fundaciones corporativas para que se integren a sus programas. También que en las elecciones de 2015 un tercio de la docencia votó a favor de la coalición neoliberal Cambiemos, mostrando nuevamente un comportamiento ligado a la volátil opinión de las clases medias: lo hizo en contra de un partido (el Frente para la Victoria –FpV–, kirchnerista) que había mejorado sus condiciones laborales y profesionales, pero cuya política comunicacional no había aportado a mejorar su imagen ni los había reconocido en su cotidiano esfuerzo. Hubo en la gestión del FpV proyectos motivadores como los del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), las consultas para la LEN y la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEPB), pero faltaron acciones políticas destinadas a que los docentes se apropiaran de las mencionadas leyes, que son proyectos político-educativos de largo plazo. No obstante, en 2019 los docentes trocaron su voto votando masivamente al Frente de Todos/as/es, de raigambre kirchnerista-peronista, y en contra del gobierno neoliberal que muchos habían apoyado cuatro años atrás. Si bien, como he mencionado, el voto docente aparece ligado al de los sectores medios, hay elementos para sostener la posibilidad de conseguir respuestas relativamente más autónomas del sector respecto a su grupo social, ligadas a su identidad de trabajadores y profesionales. No estoy postulando una solución corporativa, sino ligada al entusiasmo o al menos a la motivación que produce la participación en proyectos colectivos por parte de los educadores. Esa ha sido la experiencia del INFD, la nuestra en la Provincia de Buenos Aires durante la gestión de Felipe Solá, y lo es actualmente en varias provincias. Esas experiencias fueron posibles porque se tuvieron en cuenta las redes reales que existen en el campo educativo. Las escuelas no se desvanecen porque tienen que encontrar soluciones a todo tipo de problemas y no son entidades aisladas, sino que, por afinidad profesional, cercanía territorial, subsistencia de buenas conducciones distritales y regionales, comparten por vías diversas un monto de saberes y experiencias. Una clave para lograr la participación activa de los docentes en un proyecto nacional popular es la articulación de los significantes que comparten con el proyecto nacional en cuestión. No se trata de una táctica, sino de la naturaleza de una política nacional popular.

OCTAVO ARGUMENTO

También es necesario sumar que en todos los gobiernos desde que se reinstaló el régimen constitucional en el país hasta que asumió Mauricio Macri, hubo en mayor o menor medida formación y perfeccionamiento docente que vehiculizaron el aprendizaje de nuevas teorías, con especial inclinación hacia una ética de los derechos humanos, al enfoque psicopedagógico constructivista en oposición a las teorías de base conductista, a una mayor apertura a la escucha y al diálogo con los alumnos, entre otros aspectos. La formación docente presencial proporciona oportunidades muy valiosas de vinculación entre los educadores. Los cursos virtuales, si se trabaja en aulas que alberguen colectivos, y más aún si se agregan situaciones presenciales, tienen potencia en el mismo sentido.

Pero la dictadura había estimulado los rasgos disciplinadores y autoritarios del normalismo, dejando su huella. Las oscilaciones en las opciones políticas asumidas por los docentes deben tenerlo en cuenta. No obstante, si bien el antiguo normalista practicante de la educación «bancaria» sigue de pie frente al salón... y dentro de la personalidad profesional de cada uno de nosotros, su poder se ha debilitado. Podría argumentarse que hay docentes que gritan a los alumnos, que los hay desinteresados, que a muchos solo les ata el puesto de trabajo, o que se ha perdido la vocación. Cada uno de esos argumentos es rebatible como retrato generalizado de los/las docentes, a la vez que no deja de tener un porcentaje de verdad, porque el/la educador/a no existe recortado/a de su rol de ciudadano/a, miembro de una familia, consumidor/a, espectador/a, de modo que inscribe en sí muchos rasgos contradictorios y preocupantes. Hoy es difícil que se sostenga un/a profesor/a gritón/a sin despertar la reacción de adolescentes, niños/as/es, familiares y directivos/as/es o docentes. El desinterés tiene relación con la descalificación a la cual está sujeta la profesión, entre muchos otros factores que deben ser atendidos en la formación, capacitación y conducción de los educadores. ¡Y menos mal que están interesados/as en el trabajo educativo y que este es fuente de trabajo! La «vocación» es un término muy problemático que remite a posturas metafísicas.

NOVENO ARGUMENTO

Y este es el momento de retomar la cuestión feminista. La profesión de la educadora vinculada a la educación básica fue concebida en la segunda mitad del siglo XIX como una extensión de la maternidad, y la escuela, como «el segundo hogar». Al mismo tiempo comenzó a proporcionar una salida laboral honorable para las mujeres jóvenes sin recursos, solteras, viudas y, ya en el siglo XX en la Argentina, también para esposas de militares trasladados a lugares lejanos de los centros urbanos. La profesión docente universitaria fue reservada a los hombres. Es de destacar que en la población docente otros géneros han encontrado la posibilidad de desplegar intereses vinculados con la atención de los niños y la enseñanza. Bien. Creo que, en la persistencia que muestra el sistema escolar,

la feminización tuvo un peso decisivo para conservar la mencionada autonomía relativa: pese a los obstáculos para llegar a cargos de conducción, las mujeres reinaron en las aulas. La defensa de los derechos laborales por las docentes se enlista entre las primeras revueltas gremiales de la Argentina. Debe recordarse que la primera huelga docente registrada data de 1881 y fue protagonizada por nueve maestras de la Escuela Graduada y Superior de la provincia de San Luis. Valientes, suspendieron su trabajo y elevaron una carta al presidente de la República, Domingo Faustino Sarmiento, reclamando el pago de sueldos varios meses atrasados.

La identidad docente es un ejemplo interesante de la gestación de múltiples vectores que constituyen a los sujetos. He argumentado en otros trabajos (Puiggrós, 2016) que la situación educativa es un momento en el que la identidad de los actores, o dicho de otra manera el deseo, el interés, la disposición y los saberes en juego, son de índole educativa. En el caso del cuidado del sistema educativo como espacio propio, hay una instancia en la cual lo femenino cobra fuerza política y determina situaciones. El poder machista ha actuado y actúa limitándolo cuanto puede. Pero la lucha en cuanto trabajadoras se expresa en esas situaciones articulándose fuertemente con las determinaciones feministas.

DÉCIMO ARGUMENTO

Finalmente, sumaré otro elemento a la doble hipótesis de la relativa autonomía e integridad del sistema educativo argentino, producto de la modernidad. Se trata de la naturaleza del vínculo educativo. He planteado que la educación participa de la trama de toda situación social y que en el entretejido de todo proceso educativo talla fuerte la política. Toda relación educativa es política y toda escena política es pedagógica, ambas categorías, pedagógica y política, usadas en un sentido amplio no necesariamente partidario, ni referido a una determinada disciplina del conocimiento. Hay preguntas para hacerse. ¿El enunciado «educación bancaria» designa una relación de puro sometimiento? ¿Puede haber una clase o una lección donde solamente se enseñe? ¿Siempre se produce educación cuando interactúan maestro/a y alumno/as? La respuesta es abarcativa del conjunto: en la situación educativa se produce un vínculo *transferencial-contratransferencial* (tomo los términos del psicoanálisis pero con cierta libertad) o bien subsiste un vacío que es visualizado a través de síntomas: los chicos no se desprenden de su programa en el celu, no se enganchan en el trabajo, no protestan, no se oponen activamente, se van, miran pasivamente esperando que el tiempo pase; los docentes sienten que nadie los escucha, a los pibes no les importa nada, que mejor terminar rápido y no se les ocurre ninguna alternativa didáctica.

Sin embargo, en uno u en otro caso, el encuentro o el desencuentro queda registrado en la biografía educacional de los alumnos –en su experiencia– y, por supuesto, de los docentes. Como realización, como frustración… o más o menos. En el primer caso hubo un intercambio más o menos activo, más o menos evidente; en el segundo se inscribió una falta. La marca que queda siempre es

significativa. En todos los casos hay un resto producido por la comunicación/incomunicación; el intercambio de encuentro, rechazo, indiferencia; el saber/no saber uno del otro; la información que tiene un registro. Probablemente uno de los señalamientos más valiosos de los desarrollos teóricos de Freire fue la productividad de toda relación entre educador y educando. Positiva, negativa, nunca es neutra respecto a la legación/adquisición de contenidos, emociones, preferencias. La relación pedagógica guarda la zona que la tecnocracia corporativa se desespera por alcanzar. Contiene un margen de libertad que, al menos en el mundo que todavía podemos imaginar y diseñar, no captura todavía ningún robot.

Finalmente, cabe retomar la discusión sobre los sujetos de la educación y el juego de las determinaciones que abordé en capítulos anteriores, ahora con relación a la valoración de la autonomía relativa de la docencia.

Debe reconocerse que el factor racial habita la conflictividad entre los docentes argentinos, pero de manera no muy distinta a como actúa en el resto de su sociedad: subordinado al factor de clase. Opera agregado a la discriminación de los chicos que tienen dificultades originadas en la pobreza y presentan una carga extra a los otros problemas que debe resolver el maestro o profesora. Cabe preguntarse, ¿qué vigencia tiene la idea de «colonización pedagógica» de los docentes? Hay verdad en la observación de Jorge Abelardo Ramos que reproduce Jauretche: donde el imperialismo no ocupa política y militarmente el territorio, necesita desplegar una colonización pedagógica (Jauretche, 2002). No obstante, me atrevo a tomar con cuidado la tesis sobre una llana colonización pedagógica de los docentes. En todo caso vuelvo a afirmar la existencia de distinciones y que los normalistas, tomados en bloque y en su mayoría, no fueron conservadores sino liberales. Fueron más europeos que pronorteamericanos hasta que se instaló el desarrollismo. En los años setenta se reconocieron como trabajadores, transitando desde sus organizaciones gremiales mayoritarias hacia un sindicalismo nacional popular y/o democrático o progresista.

En la actualidad es necesario observar con prudencia qué ocurre en las subjetividades docentes. El cinismo neoliberal asumió convocarlas como uno de sus principales instrumentos, usando medios mucho más poderosos que la influencia intelectual europea o la publicidad *hollywoodense* de la posguerra. En la actualidad, puede plantearse, usando una metáfora de Éric Sadin, que una «capa subterránea o aérea o por encima de todas las superficies de la Tierra», «conformaciones invisibles que exponen nuevas dinámicas de "regulación social", ya no establecidas por principios coercitivos, sino sobre una administración "robotizada" discreta y altamente racionalizada» (Sadin, 2018: 67) se cierne sobre el normalismo y sus alternativas, sobre todo tipo de educadores, comenzando una colonización de nuevo tipo, apenas si heredera de los conquistadores de capa y espada, aunque lejana descendiente de Lord William Carr Beresford y del presidente de los Estados Unidos James Monroe.

Ante tales peligros, la tendencia hacia la autonomía relativa puede jugar en dos sentidos: o bien aislando al sistema escolar y condenándolo a un proceso de desgaste de destino negativo, o bien hacer diferenciar entre el trigo y las malezas devoradoras, y encabezar los cambios.

CAPÍTULO X

¿Aceleramos?

Agreguemos ahora un factor más, que es la cultura, objeto supuesto de la enseñanza-aprendizaje en una escena de la educación formal. Interviene un instrumental: un programa con sus contenidos, un pizarrón con su marcador, un ejercicio que mandemos a los celu o a las computadoras, o la palabra. Se desarrolla la clase, pero podemos asegurar que ninguno queda saciado. Permanece un monto de conflicto porque no se trata de la impresión de los contenidos en la mente del alumno, sino de establecer un vínculo intelectual con ellos.

Si se prescinde del maestro o profesor y se lo reemplaza por un programa de las series comerciales digitalizadas, el chico podrá tener éxito en una o más etapas que le presenta el programa, será clasificado de acuerdo a los niveles de éxito que alcance y hasta se sentirá satisfecho ante cada logro. Querrá más y más juegos de la misma serie. El programa está producido precisamente para eso, para que sin salirse de la lógica de la empresa que lo produce quiera más hasta el infinito. El alumno se ha transformado en un consumidor. El círculo sería virtuoso si el alumno fuera un robot tanto como la máquina con la que se comunica. Pero está cruzado por experiencias de vida más amplias, de modo que es legítima la esperanza de que en algún momento rompa el hechizo, lo cual torna dudosa la posibilidad de su robotización.

Sin embargo, la escena del alumno encandilado por el robot es el ideal de las plataformas. Dormidos o despiertos, los que pretenden educación deben ser propiedad de Netflix, diría Hastings. Ese es un punto crucial de lucha. Para ello las empresas del grupo deben acelerar su producción, variarla a un ritmo enloquecedor, penetrar las opiniones y sentimientos de la gente, agruparlos para apuntar con exactitud a las aspiraciones del potencial comprador, llegar hasta el nido de los deseos.

Está en la naturaleza del capitalismo acelerar los procesos, siempre en competencia y en un circuito que ha sido sospechado de cerrar sobre sí mismo. Que, matemáticamente hablando, suma 1, es decir que lo condensa todo en el bolsillo de 1% más rico del mundo. A decir verdad, el sueño de Hastings de dominar los sueños no es una novedad que rompa la lógica de abarcarlo todo de manera autorreferente.

Pero no hay que descartar problemas propios del neoliberalismo. Como dicen Alex Williams y Nick Srnicek (en Avanessian y Reis, 2017: 37), en el «Manifiesto

por una política aceleracionista», el neoliberalismo contiene una tensión profunda en cuanto a su «autorrepresentación de vehículo de modernidad». Siendo el individuo el sujeto privilegiado del pensamiento neoliberal, su libertad, su inventiva y su libre asociación son brutalmente limitadas «en beneficio de una línea de producción afectiva de interacciones programadas, combinada con cadenas de suministros globales». Agrego: con la protocolización hasta de sus acciones vinculadas a la sobrevivencia (llenar a los chicos de comida chatarra), al cuidado y la cura de la salud física y mental (apropiadas por los laboratorios y los manipuladores de cerebros).

Al mismo tiempo, es necesario atender que los autores mencionados hablan de una «automatización algorítmica en las esferas del trabajo afectivo e intelectual» con reducción creciente de los intelectuales. El tiempo es crucial. No se trata de ganarle al tiempo sino a quienes lo manipulan. Pero ¿cómo?

Veamos el escenario en el que se desarrolla la batalla. Frente a una situación tan crucial, las alternativas son escasas y difícil de superar (digo superar en el sentido dialéctico, no desprenderse sin rédito alguno) para los pensamientos clásicos del espectro de izquierda; es cierto que en América Latina también la izquierda está atrapada en el mecanismo de la respuesta reducida a la crítica, sin la enorme inventiva de los primeros marxistas. Las opciones guerrilleras o armadas que tuvieron auge entre mediados de las décadas de 1960 y 1980 han terminado en derrotas, se han autoconsumido, como es el triste caso de Nicaragua, o han derivado en un difícil proceso de integración al régimen democrático liberal, como las FAR de Colombia. Desde 1930, los nacionalismos populares tienen la virtud de resurgir regularmente, reorganizarse con nuevos líderes y poner mucho más que nervioso a Estados Unidos. Asimilables a significantes vacíos, los nacionalismos populares son el fruto del desplazamiento y condensación de demandas de diverso tipo, pero que encuentran una unidad política de tipo articulatorio (Laclau, 2005). Se trata de formaciones que transparentan las fisuras de la construcción neoliberal y la posible finitud de sus propuestas. El grado de celeridad y profundidad de sus acciones de gobierno es temido por el *establishment* financiero, las corporaciones monopólicas y los medios de comunicación que les pertenecen. Su respuesta es temible para una derecha que nunca alcanza a amarrar el *loop* lo suficiente como para impedir su resurgimiento. Al mismo tiempo, se reconocen fallas (¿coyunturales o estructurales?) de las tramas políticas nacionalista-popular-democráticas que producen dos tipos de resultados: la absorción de algunas de sus estrategias, medidas de gobierno, acciones, por parte de las corporaciones y/o la inmediata disolución de aquellas cuando reasume el poder un gobierno de signo distinto.

Sin embargo, exceptuando microexperiencias, los nacionalismos populares han sido los gobiernos que lograron mayores avances educativos en América Latina, sin mencionar a Cuba. En algunos casos traspasaron ese marco y se acercaron a nuevas conformaciones epistemológico-político-pedagógicas, como ocurrió con algunas campañas de alfabetización, programas que llevan la secundaria a los barrios, políticas municipales, universidades públicas asentadas en comunidades populares. Claro está que en el clima del nacionalismo popular la lucha

es cuerpo a cuerpo con las organizaciones corporativas, con nuevas iglesias alineadas en políticas de derecha, con la pedagogía de los medios monopólicos, que se deslizan ávidas en los territorios y en los organismos de gestión educativa. El camino que más valoran las corporaciones es el destinado a evaluar a alumnos, docentes y escuelas; es su arma privilegiada. Durante los gobiernos kirchneristas, las organizaciones neoliberales siguieron su tarea de asentarse en el territorio nacional comenzada en el menemismo. No lograron imponer una agencia autónoma de evaluación preparada para ceder funciones a empresas *ad hoc*, pero tuvieron la precaución de impulsar varios proyectos de ley que quedaran listos para ser aprobados. Avanzaron en convenios con varias provincias y pusieron sus oficinas a punto, previendo lo que realmente ocurrió: ganó las elecciones la coalición Cambiemos y les abrió las puertas de par en par. Nunca imaginaron que esa fuerza política caería como producto de sus propias políticas cuatro años después. Ni que su gestión proporcionaría una enorme oportunidad de formación política para la mayoría de los argentinos.

Gobiernos como el de Mauricio Macri y el de Jair Bolsonaro aceleran sus medidas destructivas de los derechos sociales, la industria nacional, las fuentes de trabajo, los acuerdos regionales, las reformas educativas de tinte popular, y buscan que queden a la vista debilidades políticas y de gestión de las construcciones de los gobiernos populares. Pero hay quienes piden más desde la ortodoxia neoliberal. Reclaman medidas de *shock* que eviten reacciones de la sociedad, que paralicen los reflejos de aquellos que repentinamente bajan varios escalones en la pirámide social.

Muchas películas muestran escenas finales de la humanidad, en las cuales vemos a uno o unos pocos humanos caminando por la Tierra desierta o entre personas, animales y plantas paralizados. No se trata de ciencia ficción sino de representaciones del sueño preferido del 1% y el círculo de sus CEO. No debe descartarse que coincidan importantes sectores de la clase media que aceptaron el engaño de la posibilidad de ascenso social vía el libre mercado… y la exclusión de los más pobres.

La aceleración de la desarticulación llega al sistema educativo. La desescolarización, los cortes de presupuesto para las universidades, el cierre de escuelas para adultos y de las rurales con pocos alumnos y, como ejemplo estrella, el cierre de los institutos de profesorado intentado por el gobierno de Macri son acciones de aceleración destinadas al hundimiento de la educación argentina en las olas del mercado mundial. Lo publicitan como una feliz integración, siendo un tipo de medidas que acelera el proceso de desintegración de los programas que se pudieron llevar a cabo en el gobierno anterior, y en última instancia de la Nación.

Ello me remite a una pregunta que es frecuente por parte de ciudadanos democráticos: ¿no se puede lograr que algunas conquistas sociales, legales, educativas, adquieran estabilidad a través de los gobiernos?, ¿es inevitable que todo lo sólido se desvanezca en manos del neoliberalismo?

Los intelectuales «aceleracionistas» de derecha consideran que esos procesos son inevitables porque el capitalismo ha llegado a ser la cosa misma. No es un sistema con historicidad sino el punto final, un circuito autoorganizado que

escapó al control de la modernidad. Su capacidad alcanza para «reformatear el comportamiento primate como inercia que deberá ser disipada en la artificialidad autorreforzante. El hombre es algo que el capital debe superar: un problema, un estorbo» (Land, en Avanessian y Reis, 2017: 53).

Pero cuando Land afirma que «el capitalismo superará a sus competidores bajo casi cualquier circunstancia imaginable» (ibíd.: 65), queda abierta una duda, o sea una posibilidad: *casi* cualquiera, no todas. Ni siquiera el fundamentalismo aceleracionista que termina afirmando al neoliberalismo puede asegurar la inexistencia de otra circunstancia, aleatoria, inesperada... o bien desconocida. O negada, porque tal vez estaba ahí, en la experiencia. O en la imaginación, o como esperanza.

Una referencia de Danowski y Viveiros de Castro a las películas *Melancolía* y *El último día en la Tierra*[7] muestra la dificultad de los apocalípticos para decretar muerta a la esperanza. Mientras en la segunda película mencionada no hay salvación, en *Melancolía* la protagonista muestra una leve crispación de miedo que los mencionados autores entienden como «una (in)equívoca señal de vida». Agregan el siguiente comentario, que propongo tener muy en cuenta:

> Recordemos que, antes de ser el fin de todo, la catástrofe es precisamente un *choque*, un encuentro, un acontecimiento, y que, entre la perspectiva del fin inminente y el propio fin, se interponen algunas décimas o centésimas de segundo de un afecto de intensidad máxima (Danowski y Viveiros de Castro, 2019: 81).

Llegamos, entonces, a un lugar crucial para la educación: el de la relación entre lo necesario y lo contingente, que remite a opinar si estas son situaciones dadas, o procesadas de maneras selectivas desde distintas posturas político-educativas y pedagógicas. Retomemos la inquietud sobre la inestabilidad y fragilidad de las decisiones educativas tomadas por los nacionalismos populares democráticos. Si entendemos lo «necesario» como aquello que se vuelve un núcleo irrenunciable, solamente víctima posible mediante rupturas de la legalidad, debemos indagar cuánto aquellas medidas representan un real interés social, de qué sectores, con qué grado de prioridad; cuántas raíces tienen en las historias y biografías, en los tiempos y espacios. Entonces, de manera urgente, es necesario analizar si el programa que hemos impulsado tenía condiciones

7. *Melancolía* (2011), de Lars von Trier, y *4:44 El último día en la Tierra* (2011), de Abel Ferrara, representan el final instantáneo de la Tierra, la primera, y de la vida universal, la segunda. Otras películas han llegado a un final de feliz sobrevivencia, forzando la dirección de su propio relato, por ejemplo *Las últimas horas de la Tierra* (2011), de W.D. Hogan, quien usa el gastado recurso de un adolescente *hacker* que consigue volver a colocar a la Tierra sobre el eje del que fue sacada por la acción de una bola de partículas interestelares, fragmentos de materia de un agujero blanco. También *The Congress* (2013), de Ari Folman, basada en la novela *The Futurological Congress*, de Stanislaw Lem, sostiene que el mundo se dirige inevitablemente hacia la irrealidad pero encuentra en ella un final feliz.

para hacerse «necesario», respondiendo a una demanda o porque cupiera en el imaginario social.

Empero, no está en la naturaleza de la política avanzar por caminos seguros, sino más bien elegir los viables y correr riesgos. Coincidentemente, es tarea del educador trabajar sobre el «inédito viable», esa rica categoría elaborada por Paulo Freire. Combina la imaginación y la creación con la factibilidad. Es el momento de la leve crispación frente a la imposibilidad, el momento de decidir si se corre el riesgo, de suponer la posible aceptación por parte de otros sujetos. Es un instante para la imaginación, o sea un momento negativo para la pedagogía neoliberal. Esta supone el fin de la imaginación.

Admitir el fin de la imaginación es hacerlo sobre la defunción (no la «imposibilidad» en sentido psicoanalítico) de la política y de la educación. Resulta algo soberbio decretar que la capacidad de imaginación de todos es solo equivalente a la propia, o que las generaciones futuras serán estériles en inventiva. Es un pensamiento regresivo con el cual es compatible sostener la inutilidad de ocuparse en educar, o que los adultos han abandonado definitivamente la transmisión de la cultura (Narodowski, 2016).

Es interesante detenerse en las elaboraciones de las posturas aceleracionistas que afectan a la educación. Para un aceleracionista conservador como Nick Land, el alumno/a y/o su inteligencia, con fronteras borradas respecto al robot, acumulará creciendo, siempre atrapado/a en la lógica del capital. Desde ese razonamiento se justifica la sumisión de la educación a la meritocracia. Quedarán los mejores, aquellos compatibles con las necesidades del mercado y capaces de identificarse con el robot. Las agencias de evaluación tendrán mucho trabajo. El sistema de educación pública irá desapareciendo. La escuela también.

Pero los aceleracionistas de izquierda

> se muestran más ambiciosos en su concepción tanto de la inteligencia como de la libertad, considerando el capital no como una inhumana hiperinteligencia, no como un verdadero agente de la historia, sino como un idiota prodigio impelido a malgastar el potencial cognitivo colectivo, redirigiéndolo, desde cualquier proceso naciente de autodeterminación colectiva de vuelta hacia dinámicas libidinales autovigorizantes de los mecanismos del mercado (Avanessian y Reis, 2017: 21, 22).

Adjudicar al capitalismo la potencia de detener la historia no es una novedad, sino una idea inscripta en el discurso liberal positivista desde los años de Augusto Comte y Herbert Spencer. El ansia de aceleración es un rasgo típicamente capitalista, por lo tanto, su gestación tuvo lugar en un momento histórico y respondió a elaboraciones ideológicas concebidas en las relaciones intersubjetivas y no fuera de ellas. Ese es su límite. El propio neoliberalismo consiste en una serie de saberes y decisiones que se asumen en ese marco y que demandan de la transmisión/aprehensión/modificación de conocimientos. Requieren de la posición educador-educando. Tal como plantea Gauchet:

> El saber, por definición, es lo que es común, lo que nos hace salir de nosotros mismos, lo que nos permite existir con otros, lo que es compartible y compartido, a diferencia de nuestras experiencias íntimas [...] Es por eso que siempre hay transmisión, porque aprender es una experiencia subjetivamente cargada, involucrada en relaciones interpersonales. Por esa razón siempre hay y habrá maestros, es decir figuras en las cuales se encarna de manera ejemplar esa capacidad de hacer inteligible, de abrir un ámbito, de hacer sentir el interés de un tema (Gauchet, 2011).

El propio neoliberalismo ha tenido maestros y es educador de sociedades. Es un proceso pedagógico profundo, acelerado, pero como toda construcción humana sujeto a degradación. La educación atrapada por medios, mensajes digitalizados, publicidades, discursos religiosos y políticos que intentan detener la historia en el presente no deja de ser una relación entre humanos, pues no hay superhombres.

No obstante queda en pie la pregunta que afecta a los jóvenes: «¿Cómo superar la brecha que separa este presente de un futuro incierto?». Los nacidos en la última década del siglo pasado, los «millennials» y los «centennials» crecieron en un mundo en el que fue desapareciendo toda seguridad futura, donde se difundieron la amenaza de una adultez sin trabajo y de una ancianidad sin jubilación, de la caducidad de las titulaciones que otorgan el sistema escolar y la educación superior, la desvalorización de la producción artística y muy en particular de la potencialidad de la política para producir cambios. La sociedad donde la pérdida de la esperanza fue planeada y es estimulada por el capital. En contraste, las experiencias de gobiernos populares se caracterizan por el estímulo permanente a la lucha y la épica de la esperanza. Pero se ven en graves dificultades para contagiar a los jóvenes. Estos en ocasiones se movilizan tras banderas vinculadas a la pérdida de derechos educativos pero resulta muy difícil su conexión con la política partidaria o con proyectos de orden nacional. Son convocados fuertemente por movimientos como el feminismo o la liberación de los géneros, pero el ambientalismo encuentra una participación minoritaria y he escuchado cierta resignación respecto a un futuro catastrófico inevitable. La comunicación mediática se encarga de mostrar a enorme distancia de nuestras posibilidades hacer algo con respecto a los peligros ambientales, de modo que los jóvenes quedan convertidos en meros espectadores de la degradación de su hábitat.

En mi carácter de adulta y educadora, después de haber criticado el aceleracionismo conservador, sería esperable que propusiera algún camino de salida. Sin embargo, solo me es posible alentar a los jóvenes a vivir en la incertidumbre agregando que la única manera de no perecer en ella es entendiendo que el desastre es una posibilidad en el marco de lo probable, pero no la única, y luchando contra la dispersión dentro de la niebla, a la que el neoliberalismo nos impulsa. De compartir se trata y, de manera destacada, en situaciones educativas. El vínculo pedagógico es un lugar tibio para la gestación del «inédito viable». ¿Cuáles son los materiales con los que cuentan educadores y educandos para descubrir o construir esa situación?

Usemos la categoría «hipersticiones» propuesta por Nick Land,[8] que, a diferencia de las «supersticiones», pueden producir efectos sobre la realidad futura. La prueba de su posibilidad de actuar modificando la realidad la dieron los fundadores del neoliberalismo cuando reunidos en Mont-Pèlerin decidieron hacer realidad su idea de sociedad, la neoliberal. Saltemos a otro escenario: dos humanos se han salvado en la catástrofe ambiental. Uno de ellos perdió la memoria. El otro la conserva intacta y, para lograr la sobrevivencia de ambos, debe enseñarle. Se ha convertido de inmediato en educador. O bien ambos tienen memoria, pero sus recuerdos son distintos. En uno y en otro caso el ejercicio del rol de maestro está ligado a la resolución de todos los problemas que se les presentan. Están ante un dilema: solo poseen los conocimientos que llevaron a la destrucción de las sociedades; estos son el material con el cual la imaginación contará para tejer los instrumentos y estrategias de la nueva vida. Deben tomar decisiones: qué es información y qué basura; qué trozos de la cultura europea, china, aymara, norteamericana o africana en la que se han educado quieren salvar; qué fibras de saberes son sensibles a cambios y nuevas combinaciones. El capitalismo globalizado ha producido una hecatombe mezclando todo. Tendrán que descubrir, seleccionar, desechar, producir nuevas ideas y decir, como Simón Rodríguez, «Imaginamos o erramos».

Cabe preguntar cuál sería el punto de apoyo, desde dónde partir para atravesar la brecha, lo cual trae de regreso la discusión sobre la teoría descolonial. Probablemente el principal trabajo de una educación que pretenda escapar al *loop* neoliberal sea producir procesos de enseñanza-aprendizaje desde el lugar de la crisis de la cultura moderna, lo cual implica aprehenderla, a la vez que desprenderse de su negatividad. Necesitamos enseñar qué es la guerra discutiendo sobre ella con los alumnos; enseñar historia poniendo a disposición modelos distintos de sociedades reales y proyectadas o imaginadas. Disponernos a no limitarles la libertad de creación.

La educación ambiental es el lugar por excelencia donde la enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso de deconstrucción del discurso neoliberal. Este presenta los problemas ambientales como «externalidades no deseadas» de procesos sociales «inevitables», como el desarrollo o la generación de empleos (Sessano, 2016). Pero seamos claros: ¿dejaríamos de enseñar la ley de gravedad porque es un producto de la civilización moderna o europeísta?, ¿o los principios de la

8. «Las hipersticiones son circuitos positivos de retroalimentación que incluyen a la cultura como componente. Pueden ser definidas como la (tecno)ciencia experimental de profecías autocumplidas. Las supersticiones no son más que creencias falsas, pero las hipersticiones –por su existencia como ideas– funcionan causalmente para crear su propia realidad. La economía capitalista es extremadamente sensible a la hiperstición, donde la confianza actúa como un tónico eficaz, y a la inversa. La idea (ficcional) de Ciberespacio contribuyó a generar las inversiones que pronto la convirtieron en realidad tecnosocial» (Nick Land, citado en Amado, Abril, «Aceleracionismo, o cómo destruir al capitalismo desde adentro», reseña sobre Avanessian, Armen y Reis, Mauro (comps.), *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*, Buenos Aires, Caja Negra, 2017, en *Revista Luthor*, n° 35, febrero de 2018). Véase también Land, N., «Colapso», en Avanessian y Reis (2017).

energía nuclear, porque el capitalismo encaminó la investigación hacia la producción de armamentos letales? Entonces, el acceso al «inédito viable» pasa por la apropiación crítica de los saberes modernos, en el marco de un cambio epistemológico que los reubique ante los *otros* saberes.

Mientras los espíritus más pesimistas bajan los brazos diciendo que todo está perdido, otros advierten sobre la velocidad con la cual el neoliberalismo se traga las ideas y alternativas, y el retraso de los sectores democráticos en producir proyectos superadores. Cierto es que el tiempo no es el mismo en cualquier actividad o aspecto de la vida. La humanidad ha conseguido dominar ritmos y duraciones, pero hay procesos que se resisten. Por eso la aceleración social que parece corrernos no es un solo fenómeno sino un conjunto disrítmico de elementos. Vemos cambiar de manera revolucionaria el control científico de las enfermedades, y por lo tanto su duración probable, a la vez que la industria farmacéutica nos impone tiempos de consumo de medicamentos acordes a sus formatos. La enseñanza y el aprendizaje responden a ritmos múltiples, pero el neoliberalismo trata de imponerles tiempos preestablecidos que registra en protocolos de control disciplinario. Ya sabemos que la idea es ir dejando en los márgenes de la sociedad a quienes pretendan sostener su propio paso.

Retrasados, adormecidos, lentos son adjetivos que recibimos los latinoamericanos desde hace cinco siglos. Precisamente carecemos de la «moral de rigurosa disciplina temporal, que considera la pérdida de tiempo como el "más mortal de los pecados"» de acuerdo a la ética protestante (Rosa, 2016: 17). ¿Será una desventaja o quizás un resto de nuestra particular modernidad inacabada, de nuestra latinidad, diría Vasconcelos, y repudiaría Sarmiento? Un resabio que marca la diferencia y que nos impide acoplarnos sin diferencia al molde anglosajón. Esa diferencia hay que buscarla en las desiguales combinaciones entre las diversas culturas populares existentes y movimientos sociales, con la cultura de genes europeos.

La escuela, esa institución moderna que se instaló en toda América Latina, funciona con tiempos que enervan a los filósofos aceleracionistas y ni que hablar a las corporaciones. Estas nos instan a que abandonemos el barco y nos muestran sus botes salvavidas que nos dispersarán en un mundo sin más instituciones que las que a ellas les son propias. Aferrarnos a lo mejor de la escuela, dirigiendo el timón, indicando la dirección, haciéndonos dueños de los cambios, todavía es una posibilidad. Es la escuela el lugar apropiado para trabajar las subjetividades de los niños y jóvenes, así como las nuestras, las de los educadores, en pos de fortalecer la capacidad de inventiva; no solamente de crítica, como se han propiciado en las últimas décadas los «progresistas».

Aceleremos nuestro proyecto. Sepamos extraer el aspecto positivo del ritmo cansino de los cambios escolares, cierta serenidad, prudencia.

CAPÍTULO XI

¿Tiene permitido *avanzar* la educación?

Desde que existe la imprenta, y en particular desde el siglo XVI, los conocimientos que han tomado una dimensión de escritura pasan de una generación a otra mediante distintos sistemas tecnológicos. Que la educación tome formas sistemáticas no significa que los saberes se adquieran solo mediante sofisticadas fórmulas metodológicas, pues un método pedagógico solamente es el trazo de un camino del sujeto del aprendizaje. El vaciamiento de contenidos en el reino del método, que trata de instalar el conductismo en sus diversas variables, es una ficción. No hay método sin contenido, ni viceversa. Otro error muy actual es la reducción del método a la técnica, que rebaja la educación a la formación de hábitos, pero no logra quitar los sentidos y la información que solemos denominar *contenidos*. Los neoliberales lo saben, razón por la cual se ocupan de eliminar contenidos que les resultan inconvenientes en los planes de estudio, la televisión, las redes, la publicidad, los materiales de estudio. Todas las referencias a América Latina, en todos los órdenes de su vida y su historia, son desechadas por los gobiernos que prefieren ver nuestra región como una exportadora de *commodities* acaparada por el capital financiero: resulta que aceptar ser el lugar de «patio de atrás» de los Estados Unidos requiere eliminar las posibilidades, siempre presentes, vitales o en hibernación, de que los lazos históricos se articulen con los dolores presentes y la unión tome velocidad propia.

Funcionales a la reproducción (ampliada) de esa situación resultan algunas de las teorías de la desesperanza que se aplican a la educación por la vía de la descalificación de escuelas y docentes. Cuando se descalifica la escuela, se está descalificando a las personas que la pueblan, educadores y educandos, administradores, directivos y familiares. El rechazo a los planes de estudio o *curriculum*, a los programas comunes, y su sustitución por paquetes producidos libremente por el mercado resultan en un caos cultural que destruye algunos siglos de avance de la sociedad. Entre los contenidos comercializados se encuentran mensajes de los productores de agrotóxicos que, en nombre del «avance» y el «progreso», disminuyen o naturalizan el impacto de las fumigaciones en el entorno de las escuelas. Y he aquí una de las palabras fatales, *avance* (especialmente en su acepción primario-exportadora latinoamericana), que obliga a hacer una digresión.

«Mi nombre es Ana Zabaloy y fui durante seis años directora de la escuela número 11 de San Antonio de Areco. Ese período sufrimos junto a mis alumnos constantes fumigaciones con agrotóxicos en las proximidades de la escuela y en pleno horario escolar. En una de esas ocasiones el producto utilizado fue 2,4-D, y me volví a mi casa con una parestesia facial y con una insuficiencia respiratoria. Somos muchas las docentes rurales que padecemos esta misma realidad, las fumigaciones nos atravesaron la vida y en muchos casos se llevaron por delante nuestra salud. Nadie nos los contó, no lo leímos en ningún diario, nos pasó, lo vivimos, como una cotidianidad inevitable. Somos testigos obligados del costo humano del actual sistema productivo. Vimos a nuestros alumnos sufrir los efectos de las fumigaciones en la salud, así como la Constitución Nacional y los derechos del niño ni la mismísima LEN no fueron aplicables a los niños de las zonas rurales ni a sus familias, todos rociados con venenos por aire y tierra.

Sin posibilidad de reclamar porque esto significaría pagar el precio de quedar sin casa y sin trabajo en el mismo instante de abrir la boca. Las docentes rurales somos testigos de esa impotencia y de toda la impunidad de los que producen a costa de nuestra salud, de la salud de todos.

Muchos de los docentes afectados de la Provincia de Buenos Aires nos hemos reunido en lo que denominamos Red de docentes por la vida para apoyarnos solidariamente, hacernos escuchar y para que cada una de nosotras no esté sola a pesar de todo. La mayoría de las veces estamos solas en nuestros pueblos, enfrentando la indiferencia, la falta de compromiso de los que deberían cuidarnos. Complicidades del poder político y hasta amenazas.

La realidad es que en esta lucha hay unos grandes ausentes: en primer lugar las autoridades de la Dirección General de Escuelas, a las que parece no importarles que tantos niños en nuestro país junto a sus docentes sean fumigados como insectos durante las horas de clases, afectando claramente sus derechos a desarrollarse y a educarse en un ambiente sano, lejos de cualquier agresión física. También las inspectoras, es necesario que ellas hagan algo más que elevar notas formales que nunca tienen respuesta, es su deber defender los derechos de las escuelas rurales y de su población escolar con la Ley Nacional de Educación en la mano porque todo está ahí, queridas señoras, y por otra parte a los gremios que agrupan al personal docente y no docente de la Provincia de Buenos Aires, les decimos que es necesario que nos acompañen en esta lucha por la defensa de nuestros derechos como trabajadores de la educación expuestos constantemente a riesgos de salud por el solo hecho de concurrir a nuestro lugar de trabajo diariamente, además de la imposibilidad de proteger en estas circunstancias la seguridad e integridad de nuestros alumnos, con todo lo que ello implica.

Faltan los comunicados oficiales a nivel provincial y nacional de las autoridades gremiales haciéndose eco de esta problemática que se ha transformado a lo largo de tantos años de impunidad en un genocidio silencioso; a veces es difícil no sentir que los niños y docentes y pobladores de escuelas y poblados rurales no formamos parte de lo que tan poéticamente describe Eduardo Galeano en su poema "Los Nadies". En nombre de nuestros niños, de sus familias

y de nosotros mismos, una vez más exigimos: paren de fumigar las escuelas y poblados rurales. Paren de enfermarnos. Paren de matarnos» (Zabaloy, 2019).

Ana murió el 10 de junio de 2019, de cáncer causado por los agrotóxicos. Salvo unos cuantos comunicados y declaraciones, nada cambió. Los gigantes agronegocios han conseguido presentarse como inexpugnables, las protestas de los gremios, de algunos legisladores, de las organizaciones ambientalistas, caen en saco roto. La catástrofe ambiental le ganó a la educación ambiental en este caso concreto, acercando la escena de la ciencia ficción. El hambre azota a una de cada nueve personas en la Tierra, pero el ritmo de tecnificación del agro, en propiedades altamente concentradas, es espectacular. Abundan las películas, textos, mensajes en las redes confesando la impotencia, publicitando la impotencia, refugiándose en la palabra impotencia, lamentando la impotencia. Los recuerdos sobre pueblos, comunidades, parientes inmigrantes cruzando el océano y comenzando una nueva vida en tierras desconocidas, sobreviviendo a catástrofes, liberándose de la esclavitud, se dispersan, y sus fragmentos navegan sin coherencia en una desmemoria que ni siquiera conserva la melancolía. Garúa, llueve, diluvia, alguien mira por la ventana acabarse la vida o bien las personas anticipan una posible colisión (de un planeta, un asaltante, un narcoterrorista o un subversivo) y se resignan como Claire o lloran como Justine en la película de Lars von Trier. Por su parte, las plataformas neoliberales se han apropiado de los peligros reales de nuestros presente y futuro y transmiten escasas esperanzas de salvarse de los peligros, a menos que uno se confunda con ellas. Solo nos conceden la posibilidad de que un adolescente *hacker* ciencia-ficcional coloque la Tierra en la posición correcta salvándonos en el último momento, como ocurre en la película *Las últimas horas de la Tierra*, de W.D. Hogan, antes mencionada.

Lejos estoy de negar alguna de aquellas posibilidades. El problema al que me enfrento es que, entretanto, millones de humanos seguimos enseñando y aprendiendo, lo cual resulta una incoherencia a la luz de la posibilidad de la desaparición cercana de la vida humana y del planeta mismo, que invade las pantallas de cines y computadoras y quita el sueño a los científicos y militantes ambientalistas. Entretanto, podemos visualizar a los chicos aprendiendo que ganador solo hay uno, el que alcanza el máximo nivel, y que él mismo no tiene otra posibilidad que empezar un nuevo juego, cuya lógica es igual a la del anterior. El futuro desastre y el presente repetitivo no se condicen con la continuación de la vida social, o sea con la educación. Una fatal combinación entre la hecatombe (que es) posible y la fantasía de desastre impulsada por el poder neoliberal coincide en la acción de paralizar. ¿Se corta la narrativa? Podemos ver otros ángulos.

Los *centennials* y los *millennials* fueron echados de todos lados. Les han dado celulares desde el nacimiento o desde la infancia, pero la escuela y los familiares adultos les recriminan que se peguen a ellos. No los estimulan a ir a los clubs o instituciones barriales a jugar sino a competir. El «fulbito» ahora incluye también a las chicas pero está siempre la callada o declarada exigencia de ser un/a Maradona. Los cines, además de caros, presentan las series *hollywoodenses* que desbordan tecnología del terror. No son muy estimulantes. Hemos visto refugiarse

a los chicos en los cibercafés, a los cuales ahora se suman los videojuegos accesibles desde la pantalla individual pero que conectan con colectivos de alcance global. Es afortunado que consigan armar un grupo; desde algún ángulo podría verse que fuerzan el mandato de hiperindividualismo con los instrumentos que lo promueven.

Como bien explica Luis Paz en un artículo, se trata de espacios alternativos de reunión para la generación que es nativa digital. No solamente habilitan a construir vínculos (como en otros tiempos hubiera sido una banda barrial o escolar o un club) sino que se presentan «como un objeto o hecho de interés, una motivación para mejorar, una manera distinta de explicar el esfuerzo y el aprendizaje, un modo de vida o profesión, una forma de participar de la discusión» (Paz, 2019). El autor se refiere en particular a competencias internacionales como la Fortnite World Cup, un juego en el cual se despliegan habilidades, saberes y destrezas, entre otros el manejo del tiempo, la velocidad de cálculo y las tácticas. Observa que juegos como Fortnite, CS:GO, FIFA u Overwatch son lugares donde los jóvenes encuentran un gusto cultural y pares con quienes charlar.

El escenario bélico es característico de estos juegos, así como la meritocracia: el o los ganadores consiguen su triunfo a costa de la vida de todos los demás. Los juegos del tipo Battle Royale se pusieron de moda en los últimos años superando el Minecraft, al que juegan los niños construyendo espacios, sujetos y situaciones. Los juegos de la nueva tendencia son ejecutados por jugadores individuales que luchan contra las cien personas residentes de diversos países que han caído en una isla y pelean entre sí hasta que queda un solo sobreviviente, como es el caso de Fortnite. Distinto es Overwatch, que se juega en equipo de manera más compleja y creativa con objetivos más amplios, dado que no se trata solamente de ejecutar a los demás sino de sobrevivir y ayudar a otras personas.

Los nuevos juegos motivan una suerte de profesionalización, chicos que proyectan su futuro como jugadores y campeonatos internacionales en los cuales se entregan millonarios premios. Por ejemplo, Kyle Giersdorf, el campeón de la copa Fortnite de 2019, cuyo nombre en el juego es Bugha, tiene dieciséis años, es estadounidense y ganó tres millones de dólares. El argentino Thiago Lapp («King» en el juego) alcanzó el quinto lugar en el ranking mundial y ganó novecientos mil dólares. «Bugha» es un héroe de los adolescentes.

Volvamos a la educación formal. Mark Fisher se queja de los problemas de los alumnos para concentrarse, para «hacer foco»: «No pueden sintetizar el tiempo en una especie de narrativa coherente» (Fisher, 2016: 53). Dos siglos después del nacimiento de la pedagogía como disciplina, la narrativa escolar viene empaquetada, los alumnos-clientes-espectadores son supuestos sujetos de esa narrativa, siendo en realidad objetos encajados en la serie producida por el vendedor del programa. La educación moderna se acurruca aterrada en sus orígenes pestalozzianos del siglo XVIII y desaparece como proceso integral destinado a la libertad y a la conexión del niño con la naturaleza.

En tanto la naturaleza de la época del autor de *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* ha sido profundamente intervenida, la intención neoliberal es acabar con la educación como crecimiento interior que proponía Juan Teófilo Fichte, tanto

como con la idea de su discutidor Juan Federico Herbart. Este buscaba que la educación uniera el pasado con el futuro y concebía a la educabilidad, a diferencia del adiestramiento, como concepto fundamental de la pedagogía (Herbart, 1965: 9-12; Ortiz de Montoya, 1968).

En la Tierra arrasada por el diluvio o en el estallido de la Tierra, por la obra de la naturaleza o de la humanidad, el chico podría tornarse un solitario que se cree jugador, en tanto el juego ha acabado, no existe el educable, solamente el instructor. Microsoft y Facebook han puesto en funcionamiento su cable de fibra óptica transatlántico que, entre otros destinos, tiene el de controlar estas nuevas escenas educativas. Sin embargo, sería algo sectario rechazar *in toto* los videojuegos y con ellos el espacio que pertenece a los niños y adolescentes, más allá de los intereses que los atraviesan.

Nuevamente aparecen en la escena la infancia y la adolescencia a los que se ha negado la palabra, pero ahora portadoras de saberes que la gran mayoría de los jóvenes adultos y adultos no tenemos, ni tendremos ya nunca. Conviene escuchar a los chicos, tratar de entender qué han aprendido, qué les atrae, qué saberes adquiridos en los juegos son transferibles a otras situaciones; cuánto los juegos (otros) pueden ser incorporados a la práctica escolar. Esta última opción nos enfrenta con un cambio de paradigmas que pone en crisis una buena parte de nuestra formación.

Estamos ante dos situaciones: la que investiga su posible transculturación creativa, múltiple, que a la vez se haga cargo de la herencia, y la que niega toda posibilidad de sobrevivencia a la escuela. Juguemos con esta última situación.

La escuela o la universidad admiten que deben «modernizarse» pero no consiguen sostener una buena página web, por lo cual aceptan la oferta de una corporación que les alquilará tiempo del servicio. Este empieza de manera gratuita, la entidad financiera lo ofrece a la institución pública a cambio de un puñado de becas, luego negocian que se cobrará un pequeño arancel para pagar el servicio, los servicios de la corporación se van multiplicando. Ahora ofrece créditos a las familias y la credencial de ingreso al claustro universitario es en su reverso la tarjeta bancaria correspondiente a nuestra cuenta sueldo, con la cual pagamos nuestros gastos, incluido el arancel y el servicio de salud. El arancel aumenta en dólares. No hay más alumnos, solo clientes. La educación cambia su sentido, en contradicción con la acepción freudiana de imposibilidad de cierre, de término, o de *loop*, se torna adiestramiento. Los clientes adiestrados son incapaces de educar, solo podrían seguir adiestrando. Los robots son más eficaces. Solo queda una generación *educada*, viviendo en plataformas corporativas que administran el sistema. Los juegos de la línea Battle Royale se usan como dispositivos básicos de enseñanza-aprendizaje.

En aquella situación, no imposible, habría acabado la sucesión de la cultura humana en la Tierra... y tal vez la vida más allá de las batallas lúdicas. En cuanto a las plataformas, no sabemos si llegarán a parecerse tanto que terminarán por ser solo una de tanto querer poseer a los clientes, proveedores, elementos físicos y simbólicos y dominar todas las instancias del mercado, o ser tragadas las muchas por la ganadora del juego. El régimen basado en la rentabilidad y la competencia

habría acabado consigo mismo. O bien ha de ocurrir lo contrario: que las plataformas especializadas se radicalicen, se planteen como guardianes de su sector cuidando sus secretos y, fracturando el espacio informático, produzcan un caos general (Srnicek, 2018: 103).

Frente a tamaña posibilidad, algunos aceleracionistas de la educación de variadas tendencias, así como quienes pretenden detenerlo todo y regresar a la escena bucólica entran en desesperación. Recomiendan no mandar a los chicos a las instituciones educativas, ya sea porque rechazan su carácter «reproductivo de la ideología dominante», ya porque solo los ricos pueden pagar sus costos; muchos de ellos renuncian a prevenir los ataques de virus y bacterias y su rechazo a la vacunación provoca epidemias de sarampión, viruela, tuberculosis y otras enfermedades que habían sido erradicadas. Como al final y al comienzo de cada siglo, o con relación a míticas fechas, se relatan, pronostican, escriben o filman profecías catastróficas y hay suicidios que toman formas novedosas de tipo personal, ideológico o político. La idea de un final tremendo de la vida cobra fuerza, como ocurrió en todas las sociedades. Y fue siempre, por supuesto, una posibilidad. Actualmente lo es, por vez primera, del planeta mismo por obra de los habitantes que ha gestado (Danowski y Viveiros de Castro, 2019).

La educación es un inconveniente para que se pueda pronosticar la seguridad de tan tremendo destino. Siendo que el vínculo educativo es necesariamente dialógico, es imposible evitar el pequeño gesto, la chispa prometeica, el rechazo. En términos imaginarios, las plataformas se cierran sobre los alumnos/as/es y las escuelas y los/las adultos/as. Se dice que los adultos han abandonado a sus hijos al libre adiestramiento, pero en *realidad,* eso aún no ha ocurrido. Desde la educación solo podríamos calificar la suposición de que ya se ha perdido la carrera ambientalista como un suicidio de la cultura y un asesinato del futuro de las nuevas generaciones. Aunque fuere violentando los argumentos mejor construidos que sostienen que estamos transitando la agonía, desde nuestro lugar se sigue vislumbrando un rayo de luz, del que nos apoderamos porque *está en nuestra naturaleza, la de educadores*. Es nuestro papel sobre la Tierra ponerlo en la mano de jóvenes luchadores por la vida.

CAPÍTULO XII

La educación como actitud ingenua o como apuesta a la posibilidad de vivir

1º de agosto de 2018. Sala de profesores de la escuela primaria Nº 49 Nicolás Avellaneda, ubicada en Davaine y Félix de Azara, del barrio de San Carlos, distrito de Moreno, Provincia de Buenos Aires. La vicedirectora Sandra Calamaro, de cuarenta y ocho años, y el auxiliar Rubén Orlando Rodríguez, de cuarenta y cinco, estaban preparando desde temprano el mate cocido para los chicos, que asisten la jornada completa y difícilmente encontrarán comida en su casa. El distrito no tiene red de gas. La garrafa estalló. Sandra y Rubén murieron en el acto. Según el diario Clarín *no fue una tragedia mayor porque los chicos entraban minutos más tarde (*Clarín*, 2018). ¿Querrá decir el cronista que fue una tragedia menor? Agrega que los maestros no utilizaban las garrafas corrientes sino otros tubos que se supone que funcionan como gas natural. ¿La culpa es de ellos? El gas se olía en la vecindad desde días antes. El miércoles anterior, hecha la denuncia, la vicedirectora se había quedado esperando fuera del horario de clases hasta que vinieron del Consejo Escolar, y se fueron. El mantenimiento de las escuelas del distrito depende del Consejo Escolar, que está intervenido, acusado de irregularidades en la contratación del servicio de comida.*

Recordé que en 2007, durante mi gestión en el gobierno de Felipe Solá, intervinimos tres Consejos Escolares por irregularidades en las contrataciones de obras de reparación, incongruencias en el rendimiento de cuentas y denuncias diversas. Entre los consejeros había mayoría de representantes del peronismo o del radicalismo, según cada uno. Dos de los Consejos resistieron las intervenciones, con excepción de uno del conurbano, donde se hacía imposible oponerse porque se había producido la violación de una alumna, bajo su responsabilidad. Algunas de nuestras presentaciones quedaron escondidas en los escritorios de los funcionarios judiciales; otras siguieron la trayectoria correspondiente y resultaron en condenas a los responsables. A poco de terminar nuestra gestión, las intervenciones fueron levantadas. Todo volvió a su antigua «normalidad».

Los Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires datan de la Ley Nº 1420, es decir de 1884. Fueron propuestos tanto por los liberales laicos como por el sector eclesiástico, y considerados por Domingo Faustino Sarmiento y José Manuel Estrada, por Onésimo Leguizamón y Miguel Navarro Viola como piezas decisivas

de la relación entre la escuela y la comunidad. Aquellos hombres coincidían en la importancia de la asunción de responsabilidades, respecto a las escuelas, por parte de las familias, los vecinos, las personas con cierto poder económico o político de la localidad. También en la necesidad de que la escuela enraizara, que adquiriera territorio social.

Claro está que en la biografía del sistema escolar se encuentran todo tipo de ejemplos cuyo contenido depende del relator, y la información general es escasa. Sin embargo, el funcionamiento de los Consejos Escolares solo puede leerse como el comportamiento de la ciudadanía, y cada episodio es un emergente de su ética, su concepción política, su interés por la educación del pueblo. Las comunidades no siempre se han caracterizado por una ética comprometida con el bienestar y la justicia social. En nuestro tiempo la naturalización de la injusticia está demasiado extendida.

¿Cómo encarar las situaciones descriptas? En primer lugar, ascendiendo del hecho singular a series más amplias que podemos armar de manera hipotética. La denuncia periodística no alcanza; pero bien sabe la gente cuáles son los problemas prioritarios, las acciones irrenunciables para un gobierno digno: conocer el estado de las escuelas, exigir el cumplimiento de las normas de seguridad e higiene a los Consejos Escolares y a las autoridades del sistema escolar, revisar los contratos con proveedores privados (la empresa que proporciona el servicio de gas en la Provincia de Buenos Aires no ha sido mencionada en los artículos periodísticos referidos al estallido de gas en la escuela de Moreno). Hay hechos increíbles: el servicio de lanchas que transporta chicos a las escuelas del Delta es famoso por sus irregularidades de todo tipo, el servicio de micros escolares fue disminuido de manera tal que hay abandono escolar por esa causa. Podría enunciar numerosas necesidades que ora se constituyen como demandas, ora aportan a la sedimentación de la miseria, denunciando una cierta desidia y desinterés social y político. El gobierno mantiene la más completa indiferencia. Denuncian los gremios, pero no siempre la población. Una rendición. «Que se vayan todos, y me retiro yo también.» El paso siguiente es creer el cuento neoliberal del emprendedorismo. O bien, pensar en lo colectivo y proveerse de un gobierno responsable:

Anoche estuve en una clase del «bachi» (bachillerato) de la organización La Poderosa, en la Villa 31 (Retiro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires), hablando sobre educación popular. A mis consideraciones generales, numerosas personas intervenían manifestando sus problemas particulares: la maestra trata mal a mi hija, mi niño está diagnosticado con un retraso y no le dan apoyo, los adolescentes son agresivos y están todos tatuados, yo me esfuerzo pero no me hacen caso… hace que se imponga disciplina, orden. Un hombre llamado Rubén, que está terminando el tercer año, interrumpió diciendo la palabra «colectivo», «ese es el asunto, lo colectivo*». Fue la palabra generadora que usamos en el resto de la clase y la que se llevaron.*

El señalamiento de Rubén choca con las teorías que cierran el horizonte. *Lo colectivo* no tendría lugar en medio de la descomposición generalizada. Volvamos

a la discusión sobre el fin de la historia y a los fumigadores de niños y maestras que deberían estar presos y sus propiedades expropiadas, en manos de sus víctimas.

¿Quién tiene derecho a declarar cerrado el futuro? ¿Qué generación tiene el derecho de clausurar la educación? No estoy tomando una postura de educacionismo ingenuo, menos aún la apuesta de educar con la única finalidad de agregar valor a los productos. Se me ocurre que el sitio más pantanoso es la duda acerca de la finalidad del educar, que en demasiadas ocasiones se torna escepticismo. ¡Si educarte no sirve para nada!... ¡Los chicos no hacen caso a nadie!... ¡A los adolescentes no vale la pena intentar enseñarles, están en otra! Estas son frases comunes entre los adultos.

Hasta ahora he mencionado en tono crítico la postura que da por terminado el rol de adultos en la educación, la consideración de que han abandonado la tarea y no regresarán. Puede verse el problema –porque es un problema– desde otros puntos de vista. Uno de ellos es que la mayoría ha perdido el horizonte; no solamente porque tienen su tiempo cubierto de actividades laborales, clientelares (atrapados por las pantallas), o haciendo esfuerzos para conseguir alimentos entre los tachos de basura. El tiempo empieza y termina cada día, los pronósticos políticos que emiten los medios son catastróficos, sus propios elementos para dibujar el mediano plazo son insuficientes; y ni hablar del largo plazo, cuyas imágenes han sido acaparadas por el desastre.

Los adultos no se han retirado, pero carecen de una filosofía política de la educación que les permita argumentar, justificar y sostener en la práctica ideales educativos. El sentido común referido a la educación parece haberse evaporado junto a las filosofías de vida vigentes en la modernidad. En cuanto a los educadores, no quedan fuera de esas situaciones. Y nosotros, los pedagogos, adultos y educadores profesionales, o cedimos a las nuevas metodologías de control de la conducta, o bien estamos algo perdidos, o solo nos agarramos fuerte a las categorías de Freire, el último de los filósofos de la emancipación educativa. También recurrimos a la sociología y la ciencia política posmarxistas y posestructuralistas, que ayudan a entender o al menos a plantear hipótesis sobre las culturas de la época. No releemos ni la filosofía clásica o moderna de la educación, salvo por inevitables razones académicas.

Pero ¿no serán esas posturas solamente la superficie del devenir de la historia? Al respecto resulta ilustrativa una acertada metáfora de Álvaro García Linera que transcribo:

> La sociedad, el Estado y sus instituciones son como la geografía apacible de una campiña. Parecen estáticas, fijas, inamovibles. Pero eso solo es la superficie; por debajo de esa geografía hay intensos y candentes flujos de lava que circulan de un lugar a otro, que se sobreponen unos frente a otros y que van modificando desde abajo la propia topografía. Y cuando vemos la historia geológica, con fases de duración de millones de años, vemos que esa superficie fue trabajada, fue fruto de corrientes de lava ígnea que brotaron sobre la superficie arrasando a su paso toda la anterior fisonomía, creando

> en su flujo, montañas, valles, precipicios; que con el tiempo, se solidificaron dando lugar a la actual geografía. Las instituciones son iguales que la geografía: solidificaciones temporales de luchas, de correlaciones de fuerza entre distintos sectores sociales, y de un estado de esa correlación de fuerza que, con el tiempo, se enfrían y petrifican como norma, institución, procedimiento. En el fondo, las instituciones nacen de luchas pasadas y con el tiempo olvidadas y petrificadas; en sí mismas son luchas objetivadas, pero además, sirven a esas luchas, expresan la correlación de fuerzas dominante de esas luchas pasadas y que ahora, con el olvido, funcionan como estructuras de dominación sin aparecer como tales estructuras de dominación. Se trata de una doble eficacia de dominación: son fruto de la dominación para la dominación; pero dominan, con el tiempo, sin aparecer como tales estructuras de dominación (García Linera, 2015: 13).

Mi apreciación es cercana al pensamiento dialéctico: fibras de lo instituido forman parte de los procesos instituyentes, excepto que se plantee la desinstitucionalización completa de la sociedad en un sentido neoliberal radicalizado (imposible, puesto que quienes lo plantean son los que pretenden acapararlo todo en su institución-corporación) o desde una utopía libertaria de corte anarquista. Los acontecimientos históricos siempre son síntesis, culminación de múltiples determinaciones, de desplazamientos y condensaciones. ¿No es acaso parte del «realismo capitalista» (Fisher, 2016) sostener que nada se salva de la «vieja y gorda vaca sagrada»? Desde esa visión no tiene legitimidad imaginar un momento post-escolar, sino a-escolar y anti-escolar.

Prefiero probar la navegación partiendo de aguas conocidas para aventarme en el océano junto con los educandos. El primer paso es desnaturalizar a la escuela, devolverle su temporalidad. Llenarla en nuestros textos de chicas/os/es y escuchar lo que nos dicen. Para lo cual debemos deshabilitarnos la postura de cancerberos de todos los saberes sin descalificar lo que sabemos. Es lo primero: se trata de un cambio en las posiciones de los sujetos, no un enroque sino una transformación. Como ha escrito Philippe Meirieu,

> la educación solo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra *en la relación del sujeto con el mundo*. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta en respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre (Meirieu, 1998: 70).

La propuesta de introducir en el vínculo pedagógico un tercer elemento que rompa el «efecto Pigmalión» ha sido condensada en el término *mundo*, usado

intensamente también por Paulo Freire. Interpretemos *mundo* como conflictos, como la multiplicidad de elementos que se filtran en la escuela y que la protegen de la autonomía absoluta, otro de los términos que han sido apropiados por el discurso pedagógico neoliberal. La propuesta no es que nos hagamos cargo de impedir o protocolizar los ruidos que llegan del exterior. En todo caso se trata, tomando otra idea de Hito Steyerl (2017: 49-69), de distinguir el ruido del sonido, de aprender (ambos, educador y educando, cooperativamente) a diferenciar el ruido de la información con la vista puesta en un horizonte de bienestar humano. Se trata, en verdad, de tomar decisiones, de elegir el futuro al cual apuntamos. Pero ¿no es ya acaso la escuela un espacio de selección, modelamiento y transformación del ruido en información? Entonces lo que está en juego es quién, de qué manera, con qué criterios y finalidades, produce las distinciones.

Steyerl cuenta que le han dicho que las lentes de las cámaras de los celulares son muy pequeñas y de mala calidad, por lo cual casi la mitad de los datos captados por su sensor son ruido. Informa que hay un truco que consiste en un algoritmo que identifica la imagen detrás del ruido. El algoritmo contiene toda la información sobre el titular del celular, de modo que puede incluso realizar alguna combinación y proporcionarnos algo nuevo. De hecho, me asusto cada vez que Google me manda un mensaje que dice: «Esto es lo que te has perdido» y me carga fotos ordenadas en series que no he realizado y siguen un criterio engañoso; también me manda imágenes que se asocian muy cercanamente a las mías. Google ha decidido cuál es el ruido y cuál la información para mí. Entiendo que me urge recuperar el protagonismo en la elección de mis imágenes.

Steyerl se refiere al contenido permitido y prohibido en Facebook: hay contenidos sexuales estrictamente prohibidos y litros de sangre fluyendo de heridas y cabezas reventadas, pero no se muestran las entrañas. Dice que las reglas al respecto están controladas por trabajadores que ganan unos cuatro dólares por hora, subcontratados como fuerza de trabajo global en Turquía, Marruecos, Filipinas, México e India. Después de un análisis de las nuevas formas de control de las imágenes, la autora se refiere a redes paralelas de permitidas y rechazadas, que pueden vincularse en cualquier momento. La estructura de esas redes «podría ser el reflejo de los modos contemporáneos de recolección, acumulación y financiación del "conocimiento" basado en datos y producido en masa por una cacofonía de algoritmos parcialmente sociales incrustados en la tecnología» (Steyerl, 2017: 56).

Luego pregunta cuáles son los algoritmos políticos y sociales que separan la información del ruido, y se remite a una observación de Jacques Rancière. El autor muestra que la división entre ruido y habla fue establecida con la finalidad de dividir a la turba de los ciudadanos. Continúa la autora alemana:

> Si quisiéramos no tomarnos a alguien seriamente, o limitar sus derechos o sus estatus, actuaríamos como si su discurso fuera solo ruido, un quejido incoherente o un llanto, como si esa persona careciera de razón y por lo tanto estuviera exceptuada de ser un sujeto, mucho menos poseedora de derechos (ibíd.: 56-57).

Naturalmente, debemos reconocer que la escuela ha sido uno de los dispositivos más eficaces para la selección entre ruido e información en la modernidad. Leyendo a los pensadores *descoloniales*, en particular el análisis de Dussel, Europa como poder y como significante funcionó como una trituradora, mezcladora y seleccionadora de culturas, cuya masa homogénea resultante volcó sobre América, donde realizó una operación semejante, hasta donde pudo. La colonización es un algoritmo que no solamente ordena los sujetos nuevos y preexistentes en el escenario del «Nuevo Mundo», sino que constituye nuevos.

Ese es un punto de diferencia con algunos teóricos de la descolonización, ya señalado, pero que vuelve a interesar en momentos de establecer criterios para seleccionar entre ruido e información. Dado que los pueblos indígenas no fueron únicamente masacrados sino evangelizados y que los que sobrevivieron no quedaron al margen de la ola «civilizatoria», ni fue solamente basura y ruido la herencia europea, se abren más de dos posibilidades. En ese sentido es valioso el trabajo de Néstor García Canclini acerca de las diferentes formas de articulación de la cultura-poder modernos y las producciones culturales populares. Segato (2007: 21) diferencia la «heterogeneidad multicultural de los sujetos», a la que se refiere el autor, respecto de su propia categoría «tiempo heterogéneo de la Nación». Considera una multiplicidad de sujetos colectivos que «luchan por retomar o dar continuidad a sus narrativas propias», aunque reconoce que lo hacen compartiendo un mismo «horizonte nacional». Sin embargo, en esa crítica no se reconocen las mediaciones políticas entre los múltiples sujetos y lo nacional, y se descalifica el aporte de García Canclini en cuanto a la construcción hegemónica de Estados latinoamericanos como el mexicano, que ha sido la principal observación del autor.

Respecto a la educación latinoamericana, considerada en todos sus formatos y modalidades conectadas o articuladas de maneras diversas (aunque no infinitas), el algoritmo «civilizador» europeo registró cambios importantes después de la Independencia. Bueno está reconocer tan enorme acontecimiento histórico. Sobre las dos grandes corrientes que siguieron nos hemos extendido en otros trabajos sin dudar de la hegemonía del liberalismo conservador sobre las formas populares y/o democráticas de educación, desde la enemistad entre Simón Rodríguez y Francisco de Paula Santander hasta la expulsión del inspector Carlos Vergara de la Escuela Normal de Mercedes. Pero recalco el término *hegemonía*, que obliga a redefiniciones de otro término, muy usado últimamente, como es *alteridad*.

La escuela no solamente homogeneiza. También es una plataforma constructora de alteridades. Separa ruido de información. Produce información. Designa, divide, evalúa, valoriza, incluye, excluye, forma sujetos. Pero ningún habitante de América Latina queda fuera de su influencia, por acción o por omisión. No hay alteridad absoluta. Los pueblos aborígenes que deciden no mandar sus hijos a la escuela estatal sino a las propias combinan formas de organización comunitarias con el formato escolar, con criterios político-pedagógicos y contenidos propios. Constituyen circuitos diferenciados de educación y solo excepcionalmente experiencias desconectadas de la influencia del paquete de saberes hegemónico, caso en el cual se vinculan al intentar ser su contracara.

Ahora bien, la situación de los chicos es ambigua, difícil, fronteriza en cualquier lugar de la sociedad donde ellos se encuentren. El celular cargado de juegos ha llegado o llegará próximamente a los últimos rincones.

El libro en papel no ha sido sustituido aún por e-books, sino todavía por fotocopias de pedazos de los textos, muchas veces sin que se escriba con una birome la fuente, sin continuidad. Y está generalizado el recorte de textos digitalizados en la red. Los efectos de la transición entre la imprenta y el mundo digital se sienten de manera caótica. Los profesores proporcionamos pedazos dispersos de la cultura letrada. Los precios de los libros son inalcanzables para los alumnos de las universidades e institutos de formación docente, y adquirir una pequeña computadora, como es el celular, a la larga resulta más barato y permite cumplir con una cantidad de funciones. Pero su incorporación como dispositivo de enseñanza-aprendizaje no se ha dado aún de manera integral. ¿Qué piensan los chicos mientras usan los celulares a escondidas en la clase? Poco se sabe. ¿Acaso no se preguntan, al menos, para qué les sirve estar sentados fingiendo escuchar? ¿O es que están conectados a la vez a dos bandas o más, una de las cuales comparten con los maestros? He recibido quejas de docentes que insisten en que los chicos solo saben usar los celulares y las computadoras para recorridos inútiles a fines educativos. Repetí la pregunta en dos grupos de docentes de primaria y secundaria –unos sesenta en total– de escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Rechazaron aquella queja diciendo que los chicos son expertos buscadores de información que se les requiere en las clases, que desconfían de Wikipedia y buscan otras fuentes.

No cabe duda de que la institución escolar, la cual creció de manera paralela a la economía fordista y acomodada en América Latina al desarrollo dependiente, tiene estructuras pedagógicas, disciplinares, administrativas que están desencajadas de los vientos posmodernos. Los chicos están tensionados por varios lenguajes: el materno, el escolar-nacional, el del mercado y el que se supieron crear en su trinchera. Hay muchas instancias que no se corresponden, muchos planos de la vida infantil y juvenil que han entrado en situaciones antagónicas en la familia, en la calle, en la escuela. Esta también registra el pasaje de las sociedades disciplinarias a las de control, el cual, como advierte Fisher (2016: 146-147), produce cambios en el régimen libidinal, lo que no se resuelve «mediante la afirmación de la antigua disciplina de clase». Naturalmente, Fisher se refiere a las clases sociales, pero su razonamiento es motivador para usarlo en otros campos. El autor menciona dos opciones para enfrentar las «atracciones libidinales del capitalismo de consumo»: con una «especie de contralibido» o una «deslibidinización depresiva». Ambas opciones están difundidas en el espacio educativo: en las huelgas docentes y su participación masiva en manifestaciones de rechazo al orden neoliberal, pero también en un vacío de motivaciones que podría leerse como la ausencia de una filosofía de la educación y la inseguridad acerca de la racionalidad del orden disciplinario remanente en las escuelas.

Ahora bien, Fisher opina que es utópica la postura de quienes pretenden regresar a un capitalismo «sin Starbucks y sin iPhone», pues ello implicaría un

apocalipsis tecnosocial o retornar al autoritarismo (lo dice con relación al estalinismo). En todo caso se trata de la pulsión de muerte... pero, pregunta el autor:

> ¿De qué otra manera se podría disolver la pulsión? Y si el equilibrio primitivista es lo que no queremos, fundamentalmente tendríamos que poder articular qué es lo que queremos, lo que equivaldría a desarticular el meollo que el capital forma con el deseo y la tecnología de consumo (Fisher, 2016: 148).

La cuestión planteada nos remite a dos temas. El primero es opinar si la tecnología del consumo es un fenómeno que se ha conseguido colocar fuera de la historia y un reptil que engulle todos los deseos, a lo cual los educadores respondemos que nuestra existencia puede ayudar al fracaso de su angurria. El segundo actualiza las preocupaciones de Fredric Jameson respecto a las limitaciones mutuas entre realidad política y utopía. Con relación a esto, es difícil renunciar a una zona fronteriza, que de todas maneras asoma entre las líneas del mismo autor. Cierto es que la hora de la acción política teóricamente es negativa para las utopías pero ¿no era una utopía alfabetizar a los millones de niños vagabundos que arrojaron la Guerra Mundial y la Guerra Civil a vagar por los campos rusos, o a los centenares de miles de cubanos, nicaragüenses o venezolanos que no leían ni escribían? No, en el sentido tradicional del término utopía, desde el momento en que la idea misma de la alfabetización requiere imaginar un territorio y unos sujetos. En ese sentido la planificación y la utopía resultan términos contradictorios. Sin embargo, tomando también una idea de Jameson, tienta acercar la utopía a la «reinvindicación más radical», lo cual para el autor es alcanzar el empleo universal en todo el planeta. Una paradoja para Jameson, dado que el capitalismo requiere de un ejército de reserva (Jameson, 2004: 3).

Ese requerimiento del capitalismo podría también pensarse como uno de sus límites o de sus fallas, por lo cual luchar para el pleno empleo puede ser una meta a seguir no solo para la lucha político-sindical sino educativa. El pleno empleo requiere de porcentajes cada vez más extensos de población que alcance altos niveles de la educación o, dicho de otra manera, de una educación al alcance de toda la población en todos sus aspectos. Jameson dice que «el utopismo de la propuesta se hace circular, porque queda a su vez claro no solo que la instauración del pleno empleo transformaría el sistema, sino también que el sistema se tendría que haber transformado ya, por adelantado, para que se pudiera establecer el pleno empleo». El autor proporciona este hecho como ejemplo del «salto utópico, el desfase entre nuestro presente empírico y las disposiciones utópicas de ese futuro imaginario» (ibíd.).

A su vez Fisher, en su análisis crítico del trabajo de Derrida sobre el tiempo, se detiene en el concepto de espectro. Citando a Hägglund (2008), expresa que se trata de una figura que no puede estar completamente presente pues «no es un ser en sí mismo pero señala una relación con *lo que ya no es más* o con *lo que todavía no es*», que permite distinguir entre «lo que *ya no es más* pero permanece como una virtualidad que en realidad *es*, como la traumática “compulsión a repetir” un patrón fatal», y «lo que *todavía no ha* ocurrido actualmente, pero *ya*

es efectivo virtualmente: un atractor [...] o una anticipación que influye sobre el comportamiento presente» (Fisher, 2018: 44-45).

Precisamente el espacio donde quisiera detenerme es el de aquel salto que requiere romper la compulsión a repetición y sostenerse en la indecibilidad que es propia de lo posible, dado que fuimos capaces de anticiparlo pero cuya probabilidad desconocemos. Nuestro terreno privilegiado es la política, aunque modificada por anticipaciones pedagógicas. En materia de antelaciones es rico el aporte de las experiencias de «educación popular», de gobierno escolar, de escuelas de puertas abiertas a la comunidad, de autoevaluación, de construcciones curriculares colectivas y/o comunitarias, de ciclos no graduados, entre muchas otras.

Jameson muestra que las construcciones imaginarias iniciadas con juegos como el Scalextric o el Lego se encuentran con limitaciones cuando salen del espacio de la narración y se enfrentan con lo Real. Lo mismo ocurre cuando se intenta replicar experiencias limitadas a una comunidad, un grupo o un aula en la política provincial o nacional. Aparecen no solamente limitaciones sino desconcierto ante una «realidad» distinta, que merece otro tratamiento. En la historia de la educación encontramos un tejido muy particular como, por ejemplo, hilos de la educación del cardenismo en la experiencia boliviana de Warisata, la que sin duda está en las raíces de la educación del Estado Plurinacional de Bolivia; en el plan FinES, que he mencionado, hay una indudable influencia de la experiencia de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA), realizada entre 1973 y 1974 en el gobierno peronista. Como influencia más cercana, se registran las políticas socioeducativas realizadas en 2006 y 2007 por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, en coordinación con organizaciones populares.[9] Hay cierto misterio en la manera como se transmiten las experiencias o aspectos de ellas.

Los ejemplos mencionados no son precisamente utopías, pero sí *adelantamientos* surgidos de la percepción de posibles realizaciones educativas. En la universidad de 1973 el trabajo grupal era una novedad atacada por los grandes medios que lo acusaban de práctica subversiva; actualmente es una manera habitual de organizarse para estudiar. Pero el pasaje de un *adelantamiento* a otro tiempo y lugar nunca es indoloro. Bien lo supo Simón Rodríguez cuando el conservadorismo liberal de Santander y la furia de la oligarquía potosina lo confinaron con su escuelita a las afueras de la ciudad boliviana adonde había arribado después de un periplo por mar y tierra.

He usado el término *anticipación* en el sentido de una utopía politizada, cargada de alguna actualidad, plena de la críptica sensación de actualidad que

9. Durante la gestión del gobernador Felipe Solá en la Provincia de Buenos Aires, siendo directora general de Cultura y Educación la autora de este libro, la Dirección de Políticas Educativas estuvo a cargo de la dirigente docente y educadora Mary Sánchez, con la colaboración de Osvaldo López Rey y otros militantes de la educación. En esa oportunidad se sentaron las bases de programas de alfabetización, terminalidad de la secundaria y capacitación laboral en talleres, en coordinación con las agrupaciones más representativas de la provincia.

producen las películas de ciencia ficción. Al comienzo de la película *Estasis* (2017), de Nicole Jones-Dion, hay una frase que organiza el relato, «We have the power to change the future», y en el guión transcurren viajes al pasado en el cual se alteran los hechos que tendrán trascendencia. Más allá de que viajar al pasado es, al menos por ahora, un tema de ciencia ficción (y de discusión entre sofisticados científicos), la manipulación del pasado para actuar sobre el presente y el futuro es una práctica política. El enunciado «la herencia recibida» como causa de la situación presente y el horizonte hacia el cual no hay que apuntar, slogan central del gobierno de Mauricio Macri, es un ejemplo que merece ser analizado en algunas tesis. Una abundante propaganda oficial llena esa herencia con estadísticas e informaciones tergiversadas, sin proporcionar fuentes. La operación tiene efectos; apunta a combinarse con insatisfacciones provocadas por el gobierno anterior y reconstruye el pasado reciente en el nivel subjetivo, condicionando el contenido del futuro deseado. Sin embargo, en algún momento la sombra de lo que realmente ocurrió se torna una presencia.

La sustitución de la memoria no se reduce a ejemplos burdos como el anterior, sino que encuentra su identidad en un relato: toda historia o biografía lo es. Sin embargo, los hechos existen más allá de sus interpretaciones posibles. Ahora, la conmutación de los recuerdos, tanto desde el punto de vista político como tecnológico, está tan cerca de nosotros que la película *Blade Runner* (1982), de Ridley Scott, motiva a salir corriendo para averiguar qué corporación está fabricando tu memoria histórica y tu biografía; la propia, no solo la del replicante, robot casi perfecto al cual se le regala un pasado del que probablemente pueda llegar a liberarse. Si es imaginable un replicante liberado, ¿cuál es la razón por la cual nosotros no podríamos liberarnos de los contenidos imaginarios que nos impone el neoliberalismo?

Voy a intentar permanecer un rato en el tambaleante espacio del salto utópico, la traducción, la osadía de cambiar antes de que haya cambiado todo, ahora con una cuota de «educacionismo» y de imaginación. Presionar al presente proyectando futuro. Es algo parecido a lo que ocurre con las constituciones o las leyes. Jameson considera que estas se redactan para impedir ciertos acontecimientos individuales y colectivos. También podríamos decir, de manera positiva, que son programas. O las dos cosas. Expondré algunos ejemplos para su discusión.

La LEN y la LEPB no fueron suspendidas, pero sí incumplidas por el gobierno neoliberal siguiente al que las dictó. Claro está que los gobiernos del período kirchnerista (nacional y provincial) solo alcanzaron a realizar una fracción de lo proyectado por las leyes mencionadas. Su contenido es, en partes, realista, anticipatorio y utópico. Por ejemplo, atienden problemas de actualidad, como las condiciones de trabajo de los docentes, anticipan una selección no tradicional del ruido y la información referidos a saberes adquiridos fuera del ámbito formal. Otro ejemplo: la LEPB establece una *Agencia de Reconocimiento de Saberes*, adquiridos de manera informal. Sus objetivos son:

- Valorizar, recuperar y reconocer distintos tipos de saberes con una concepción no eficientista, como es la que encierra el término «competencias».
- Dar peso al Estado como principal responsable de esa tarea.

- Certificar los conocimientos laborales de personas que no han terminado ciclos de educación formal de tipo laboral, motivándolas para que reinicien sus estudios formales.

A simple vista no se trata de ninguna novedad, dado que varios países tienen organismos con finalidades semejantes y algunos sindicatos cumplen con esa función. Señalaré diferencias. Una es entre las categorías «saberes» y «competencias». La primera se abre a aprendizajes amplios, generados en espacios formales e informales; la segunda se cierra a requerimientos estrechos vinculados con la lógica del trabajo del capitalismo neoliberal. La segunda diferencia es el lugar que se otorga al Estado. De hecho, las empresas han establecido convenios con sindicatos que privilegian los intereses empresariales sobre los objetivos personales y los vinculados a planes de desarrollo local o nacional. Entre los sectores populares, la certificación de un tractorista (que en realidad maneja una compleja computadora), de un tambero, un carpintero se festeja familiarmente e incide en el estatus laboral del trabajador. En la agenda nacional y provincial debería figurar este tema, que requiere mucho trabajo de selección de saberes, planificación y prospectiva, pues se trata de que la propia sociedad reconozca saberes que desconocía o rechazaba, siendo que la constituyen.

Es también *anticipatorio* alcanzar un sistema que, en lugar de tomar nota de los fracasos, incompletitudes o abandonos de estudios, reconozca y certifique los saberes que se adquieren por distintas vías. El argumento cobra mayor peso cuando lo aplicamos también a la población estudiantil. Las escuelas, colegios, institutos y universidades trabajan con base en una unidad que son ciclos completos. ¿Cuántas personas quedaron a la mitad de la educación media, de una carrera o les faltan pocas materias para graduarse y viven la situación como el fracaso de su vida? Pasan a formar parte de la *Big Data* de los organismos internacionales y corporaciones productoras de rankings. En tanto, la mayoría ha obtenido conocimientos que han tenido un costo personal y para el Estado, y que generalmente responden a necesidades de trabajos que demandan o podrían demandar la industria, la vida cultural y social o la política, pero que quedan inutilizados por falta de reconocimiento. Al mismo tiempo ocurre un fenómeno inverso: las empresas buscan individuos que se adecúen a tareas muy específicas, les ofrecen condiciones mínimamente aceptables de trabajo y sacan a los estudiantes del circuito de educación formal.

El Estado debería «dar el salto», desarrollar dispositivos de reconocimiento de saberes, teniendo en cuenta la relación entre los aprendizajes formales e informales, e instituciones educativas y con los planes económico-sociales-ambientales-culturales. Un aspecto que requiere reformas en los planes de estudios de esas instituciones, para otorgar certificaciones en tramos de los ciclos y modalidades formales. Los sistemas de créditos teóricamente son adecuados para lograrlo, al mismo tiempo que permiten solucionar otra necesidad, cual es sumar tramos de estudios de los estudiantes en distintas carreras afines y saberes adquiridos por vías no formales. Pero es necesario cuidar que su uso no sea tergiversado orientando la valorización de los créditos hacia el mercado.

Las políticas educativas *anticipatorias* no requieren cambios administrativos solamente. Uno de los obstáculos más fuertes para avanzar en el sentido que planteo es de orden epistemológico y pedagógico. Desde el ángulo del sistema educativo tradicional se trataría de un ataque a una lógica que solo ha registrado mínimos cambios en gran cantidad de reformas curriculares. Desde la crítica a ese sistema, la tendencia es a la descalificación total del Estado y de todo tipo de institucionalización pública del reconocimiento y certificación, para derivarlo al mercado. Otras posturas del mismo tenor prefieren que el Estado, en este caso los ministerios o secretarías de Educación, reduzcan sus funciones a legalizar estudios de cualquier tipo realizados en empresas privadas también de toda clase, es decir escolares y no escolares.

Podría afirmarse que la parte verdaderamente utópica es la coincidencia entre un tipo de formación y los puestos de empleo existentes o probables. Desde la crisis de 2008 se recuperó la economía de los países ricos, empeoró la de los países pobres, pero en ninguno de los dos ámbitos el empleo alcanzó los niveles anteriores. La política proteccionista de Donald Trump se apoya en la promesa del pleno empleo a costa de ahogar a todos y cualquiera de sus competidores. La oferta es el emprendedorismo, sinónimo de autosubempleo libre. Por otra parte, la descalificación de los títulos es cada vez mayor, a la vez que la exigencia de tenerlos para alcanzar subempleos. De acuerdo a la información de Nick Srnicek (2018: 77-79), personas con grados avanzados de educación están siendo subempleadas desde plataformas «austeras»: TaskRabbit, Amazon Mechanical Turk, Uber, entre muchas otras. El 10,1% de la fuerza laboral estadounidense (15 millones de personas) tiene un «empleo alternativo», esto es que son libremente contratados por diversas empresas en momentos y por lapsos arbitrarios. En Estados Unidos, entre 2005 y 2015 el número de puestos de trabajo aumentó en 9,1 millones, lo que incluye 9,1 millones de puestos alternativos. O sea que el trabajo crece como precario (ibíd: 74-75).

Mientras el vicepresidente de Finanzas del Banco Mundial (Familiar Calderón, 2018; BID, 2018) sostiene que la difusión de la tecnología individualizada, como los celulares, facilitará en América Latina la multiplicación de los puestos de trabajo, el mismo hecho está produciendo un nuevo fenómeno de subempleo de carácter regional. La situación económica y política de varios países produce migraciones masivas en la región, lo cual es aprovechado por empresas como Cabify, Uber y otras plataformas para incorporar choferes con doctorados en sus países de origen. Asimismo, Glovo y otras empresas de servicios rápidos emplean jóvenes que portan sus propias bicicletas o motos, deben comprar el uniforme y los símbolos de la empresa y se juegan la vida entre el tránsito loco de las ciudades. En Buenos Aires y Rosario personas que vivían, o aún tienen a su familia, en barrios precarios del conurbano, pasan la noche durmiendo en los pasillos exteriores de los edificios públicos porque no pueden pagar el transporte que los lleva a la ciudad donde son vendedores ambulantes o mendigos, o bien duermen de día en esos lugares porque pasan la noche recogiendo restos para la reventa en los basureros. Esos son los puestos de trabajo que se suman en las ciudades latinoamericanas. En tanto, la despoblación rural, especialmente en las zonas de

explotación intensiva con alta tecnología (como es el campo argentino) es de un nivel inédito.

Srnicek interroga al futuro. Enuncia la posibilidad de que las plataformas se reviertan en cooperativas, apoyándose en los movimientos de protesta que han surgido en varias de ellas, que tuvieron no solamente exigencias sobre condiciones laborales sino políticas, como el personal de Google que exigió que la empresa dejara de trabajar para las fuerzas militares, o el de Amazon que rechazó –aunque no consiguió su objetivo– que la empresa interviniera en sistemas de reconocimiento facial con las fuerzas de seguridad y militares de los Estados Unidos (ibíd.: 124) El autor analiza la situación de alta concentración que crea interdependencias poderosas en el espacio de la economía digital. Arriesga que

> este es uno de los desarrollos de largo plazo más interesantes dentro de la economía digital, no solo porque es donde se está concentrando el poder, sino también porque es donde podría ser poderosamente influyente una discusión acerca de la socialización de la propiedad [...] Tenemos que imaginar visiones alternativas del futuro si queremos contraatacar (ibíd.: 126).

Desde Simón Rodríguez en adelante, lo repito, necesitamos imaginar o morimos. En materia de educación no se trata solo de imaginar futuros, sino de hacer consciente la performatividad de nuestra palabra sobre esos futuros. Imagino que mis alumnos tendrán que cambiar frecuentemente de empleo y puedo desprender distintas estrategias pedagógicas y didácticas, por ejemplo, con la finalidad de capacitarlos para adaptarse a innovaciones tecnológicas menores y al lenguaje empresarial, y tratar de que obtengan una buena base de conocimientos para que puedan acceder a procesos complejos. Elijo trabajar solamente con los más meritorios o avanzar con el conjunto, lo cual implica hacerlo con las diferencias, a la vez que comprometiendo una base común de conocimientos. Renuncio a formar *intelligence as a service*. Sea cual fuere el «destino» del mundo, tiro para adelante, aunque lo haga sin la seguridad de estar girando en vano, o moviendo la rueca de la que sale un tejido.

Desde el punto de vista de la inevitable catástrofe desaparecemos los educadores. Pero recuerden el cuento del escorpión. De modo que nos situamos en otro escenario, también probable. Es ahí donde se encuentran la educación y la política. En Latinoamérica las plataformas avanzan sobre la política educativa. Desde las oficinas de los ministerios neoliberales, programas de control de la conducta de tono *new age,* o de lúgubre sonido que alude a la inseguridad, ocupan el lugar de otros contenidos en la capacitación de los docentes.

Empero, el Estado podría y debería compartir plataformas, regularlas, dictar leyes antimonopolio y de control de la privacidad; impulsar la creación de plataformas públicas no gubernamentales, independientes de los aparatos de vigilancia estatales pero respetuosas de las leyes. También colectivizar las plataformas, crear cooperativas de plataformas. Son ideas que vale la pena analizar. Pero sin descuidar al Estado. Nuestras sociedades han sido debilitadas intencionalmente. Necesitamos fortalecerlas, de modo que la colectivización de plataformas en

determinadas situaciones, las cooperativas, o las pequeñas y medianas empresas, siempre hablando del rubro educación, deben ser bienvenidas, al mismo tiempo que el Estado debe cumplir su función de principal responsable, que siempre queda inacabada.

Ahora bien, estas ideas dejan de ser puramente utópicas cuando pegamos el salto hacia la política y hacia una pedagogía humanista que no renuncie a la técnica. No se trata de separar a los chicos de las computadoras sino de un Estado que produzca contenidos y regule los que llegan desde las plataformas privadas. Tuvimos en cuenta que las perspectivas de los chicos ya no son lineales sino varias y simultáneas a ritmos distintos. Tienen un ojo puesto en el programa que les enviamos, otro en un juego y una parte de su atención en escuchar algo del entorno. Sus tiempos son distintos de los nuestros, los de los adultos. Es indispensable escucharlos para poder formular estrategias pedagógicas; los chicos no deben ser invitados de piedra sino activos productores. Hay que darles poder en el marco de la democracia escolar. Un poder imbuido de confianza en que un futuro es posible es la mejor vacuna contra la robotización de los alumnos.

Las anteriores ideas pueden ser delirantes si prescindimos de las instituciones públicas. Serían además fácilmente atrapadas, trituradas, convertidas en otros objetos, reproducidas en máquinas 3D, multiplicadas y puestas a la venta en los estantes de los supermercados. Las plataformas públicas tienen que ser estatales o funcionar bajo una estricta legislación. Son lo contrario de los organismos autónomos del Estado que promueve el neoliberalismo, tales los institutos de evaluación. Lo repito: estos últimos generalmente vienen preparados para «tercerizar» sus funciones en manos de empresas privadas.

El programa Conectar Igualdad fue un avance en el tipo de plataformas estatales con capacidad de cruzar el sistema educativo nacional, con software y programas de fabricación nacional. La producción propia o por medio de acuerdos con editoriales (mediante licitaciones públicas) para producir contenidos, e-books, juegos didácticos es una actividad inherente a los ministerios o secretarías de Educación. Si el Estado subsidia escuelas privadas, no hay razón para que no colabore con editoriales o empresas productoras de programas digitalizados, nacionales, para producir materiales escolares. En una perspectiva de articulación regional, podrían construirse plataformas capaces de competir con las corporativas transnacionales. Sin duda ello fortalecería cultural y políticamente a América Latina.

Palabras finales

El poder público, larga y dolorosamente construido desde la lucha por la Independencia, es la instancia crucial para la gestación de una educación de la Patria Grande. Como no es posible en este texto analizar las implicaciones de la cuestión geopolítica en la educación latinoamericana, me limitaré a mencionar que en ese terreno es indispensable avanzar en una lógica articulatoria, antes que supletoria o anuladora de particularidades. Las instancias estatales e internacionales públicas cobran enorme importancia, así como la integración de los sistemas educativos, que apenas avanzó hasta ahora en algunos acuerdos de intercambio y reconocimiento de títulos.

Pese a las dificultades para coordinarnos, en nuestros países se avanza en materia de derechos humanos que otrora resultaban impensables. En primer lugar, el ¡Nunca Más! a la represión, la tortura, la desaparición de personas, ha calado fuerte en las jóvenes generaciones. No se han erradicado esas prácticas y la derecha neoliberal recuperó el poder por vías electorales o *de facto* en varios países. Pero si consideramos que la prospectiva actúa sobre el presente tanto como la narrativa histórica, sabremos arraigar la educación en el deseo de bienestar, antes que en el vértigo catastrófico con el que conviven las sociedades. Aquella operación solo es posible de manera conjunta y cooperativa entre los países de la región.

Las mujeres estamos logrando mayor poder, ocupamos más espacio en las instituciones, en particular en las universidades; avanzamos con grandes dificultades en la educación sexual para decidir, el uso de anticonceptivos para no abortar, aunque siguen muriendo cientos de mujeres por carecer de condiciones legales y seguras para el aborto. Los derechos de género han avanzado de manera diferente en cada país, pero constituyen un tema de discusión en toda la región. Cada una de aquellas acciones aporta al cambio cualitativo de paradigma que aún está en gestión. Las escuelas son espacios obligados a producirlo oponiéndose a la comercialización y mercantilización del feminismo y el género.

Las escuelas son el terreno más fértil para producir las articulaciones entre distintas lenguas y culturas. He marcado las diferencias entre los países al respecto de las culturas aborígenes e inmigrantes, las etnias y las lenguas. Lograr la percepción positiva de la *otredad* debe ser un propósito organizador de una nueva filosofía de la educación, así como la búsqueda de puntos de encuentro que fortalezcan lenguajes, culturas, imaginarios democráticos y populares que contribuyan a la generación de sujetos de la transformación social.

El trabajo, pleno de humanismo, tiene que ser un eje conceptual y práctico. La recalificación conceptual de las actividades que se consideran «trabajo» es una condición para tomar decisiones sobre su inscripción en la educación. De igual importancia es que la escuela conciba al trabajo como su manera de organizarse colectiva y cooperativamente, desplazando la ilusión del «emprendedorismo» por una comprensión de los antagonismos fundamentales que atraviesan la ocupación humana. La educación para el trabajo es especialmente apta para desplegar prácticas, anticipaciones y utopías.

Los docentes deben ser profesionales formados en instituciones de nivel superior. Es tradición argentina y de varios países latinoamericanos hacerlo en los institutos y carreras universitarias. En la medida en que los docentes han trastocado el paradigma maternal por una identidad de trabajadores, reclaman y en alguna medida ya conquistaron espacios de participación en la toma de decisiones en el Estado y las conducciones de los establecimientos públicos y privados. No se reduce ese hecho a una reivindicación sindical, por cierto imprescindible, sino que expone al educador como elemento orgánico de la forja educativa. El docente requiere una educación permanente y completa: disciplinar, socioeducativa, epistemológica, ética, histórica y política. Su tarea es siempre de largo plazo, por lo cual le es crucial una orientación latinoamericanista y consciente de los problemas políticos y sociales internacionales, nacionales y provinciales; sabia con relación a la comunidad de su escuela. Mientras el neoliberalismo apoya la tarea de desintegración de los sistemas de educación pública en la desvalorización y denigración de los docentes, la valorización de su rol, de su trabajo, de su salario es una responsabilidad de la sociedad y más aún de los gobiernos. Solo en el marco de esas reivindicaciones será posible actualizar la normativa que organiza el trabajo docente, atendiendo a su carácter cada vez más complejo, a las nuevas perspectivas de sus roles, a su relación con la tecnología y a las demandas comunitarias.

Hay países latinoamericanos cuya estructura escolar es federal y otros donde el criterio ha sido unitario, centralizado. En todos los casos las provincias, estados o municipios son demasiado dependientes del poder central y están sometidos a los vaivenes de cambios de funcionarios, políticas y criterios pedagógicos circunstanciales. El problema de fondo es sin duda el desarrollo desigual y la centralización de la riqueza y el poder en cada país de la región.

La situación económico-social de las jurisdicciones y la educación están relacionadas, lo cual vuelve a las más pobres más dependientes de los aportes de los gobiernos nacionales, y por lo tanto de criterios pedagógicos que en ocasiones deberían ser resueltos localmente. Muchos de los países cuentan con organismos nacionales integrados por representantes jurisdiccionales, como es el caso del Consejo Federal de Educación en la Argentina. Este tipo de organismos debería ser prioritariamente destinado a la discusión político-educativa, a lograr compromisos nacionales y regionales, a acordar los criterios para el financiamiento, a la coordinación de la formación nacional y local de los docentes. Ese es el nivel que debería tener la discusión, que las gestiones neoliberales rebajan a un rango administrativo, de control y de evaluación punitiva.

La Argentina tiene un sistema educativo federal históricamente diseñado por los unitarios. Fue descentralizado como una de las primeras resoluciones neoliberales, en 1992, entregándose los establecimientos educativos a las jurisdicciones sin financiamiento acorde, ni suficiente consideración de las inequidades regionales. Aún queda pendiente el restablecimiento de los equilibrios entre la Nación y las provincias. El Consejo Federal y la paritaria nacional docente son los pilotes del sistema. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) completan esa construcción. La estrategia del gobierno neoliberal ha sido desarmar cada una de esas instancias. Fortalecerlas es la primera tarea que se presenta para obtener un piso desde el cual producir transformaciones educativas. Son los lugares desde los cuales discutir a fondo la situación presente, en la que el cumplimiento de derechos como la salud y la alimentación, la seguridad edilicia y el acceso digital se han transformado en urgencias de las instituciones educativas. Solo en un camino de solución de esas deudas pueden adelantarse cambios profundos que deberán dar cuenta de nuevas concepciones de los tiempos y los espacios, de nuevos enfoques epistemológicos, así como dar lugar a utopías que alienten a quienes enseñan y aprenden.

La relativa autonomía del sistema escolar, con su lentitud, su resistencia a los cambios, puede resultar un contrapeso a la aceleración enloquecedora y desintegradora que nos trata de imponer el neoliberalismo, con la condición de que se someta a la educación moderna a la más dura e irreverente de las críticas. Ello incluye nuestro trabajo, nuestras ideas, nuestro lenguaje de adultos, que deben ser confrontados con los de los *otros*, término que incluye de manera principal a los estudiantes de todas las proveniencias culturales que pueblan el campo educativo argentino y latinoamericano. El tiempo de Comenio ha pasado. Pero eso no significa que debamos someternos al ritmo del personaje competidor, impiadoso y destructivo de la narrativa neoliberal. Tampoco que no sepamos qué hay que hacer. Las experiencias abundan. Falta conceptualizarlas, compararlas, articular aspectos compatibles, hacer las traducciones necesarias, aprender a soportar lo nuevo incomprensible o irresoluble al menos en lo inmediato. Seamos *razonables*, aprendamos a trabajar y a crear ubicados en la frontera entre la escuela actual, que es la nave con la cual partimos hacia un futuro en el que queremos incidir, y aquella que vayamos construyendo. Hagamos de su ritmo cansino una virtud y de la aceleración de nuestros jóvenes un estímulo.

Bibliografía

Adepa (Asociación de Entidades Periodísticas Argentinas)

2019 «Guillermo Oliveto y los mitos de las marcas periodísticas», 7 de noviembre, <adepa.org.ar>

Aguirre Lora, María Esther

1997 *Calidoscopios comenianos*, México, CESU-UNAM-Plaza Valdés Editores, 2 vols.

Ariès, Philippe

1987 *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

Avanessian, Armen y Reis, Mauro (comps.)

2017 *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*, Buenos Aires, Caja Negra.

BA

1955 *Cuaderno de segundo grado, turno mañana*, Escuela Olegario Víctor Andrade, Buenos Aires.

Barnés, Héctor G.

2015 «El gobierno japonés propone eliminar las carreras de humanidades de la universidad», en *El Confidencial*, 22 de septiembre. <https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-09-22/gobierno-japones-universidades-eliminar-humanidades_1029705/>

Berardi, Franco («Bifo»)

2017 «¿Cómo explicar la depresión a nosotros mismos? Sobre la muerte del camarada Mark Fisher», en portal *Ando en Pando*, 5 de diciembre. <https://andoenpando.wordpress.com/2017/12/05/franco-bifo-berardi-sobre-la-muerte-del-camarada-mark-fisher/>

Biagini, Hugo

2018 *La reforma universitaria y Nuestra América*, Buenos Aires, Octubre.

BID (Banco Interamericano de Desarrollo)

2018 «Iniciativa: el futuro del trabajo en América Latina y el Caribe», serie de informes temáticos, en portal del Banco Interamericano de Desarrollo, enero. <https://www.iadb.org/es/trabajo-y-pensiones/el-futuro-del-trabajo-en-america-latina-y-el-caribe>

Bravo, Héctor Félix

1972 *Bases constitucionales de la educación argentina. Un proyecto de reforma*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, Judith

2017 *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

Carli, Sandra (comp.)

2006 *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.

Cepal (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)

2014 *Los pueblos indígenas de América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, Santiago de Chile, Cepal-Naciones Unidas. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37222/S1420521_es.pdf >

Clarín

2018 «Explotó una garrafa en una escuela de Moreno», 2 de agosto.

Comenio, Juan Amós

1994 *Didáctica Magna*, Buenos Aires, Porrúa.

Ctera (Confederación de Trabajadores de la Educación)

2016 *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Buenos Aires, Ediciones Ctera.

CUI (Centro Universitario de Idiomas)

2019 «Idiomas indígenas en el presente», mapa presentado en el Congreso Nacional de Lenguas Indígenas, Buenos Aires, 7 y 8 de agosto.

Cullen, Carlos

2004 *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós.

Danowski, Déborah y Viveiros de Castro, Eduardo

2019 *¿Hay mundo por venir? Ensayo sobre los miedos y los fines*, Buenos Aires, Caja Negra.

Dussel, Enrique

2000 «Europa, modernidad y eurocentrismo», en Lander, Edgardo (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Unesco-Clacso.

Familiar Calderón, Jorge

2018 «Los empleos del mañana en América Latina y el Caribe», en *La Estrella de Panamá*, 12 de abril. <https://www.laestrella.com.pa/opinion/columnistas/180412/manana-latina-empleos-america>.

Feldfeber, Myriam; Puiggrós, Adriana; Robertson, Susan y Duhalde, Miguel

2018 *La privatización educativa en Argentina*, Buenos Aires, Ctera.

Fisher, Mark

2016 *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*, Buenos Aires, Caja Negra.
2018 *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*, Buenos Aires, Caja Negra.

Flores, Graciela

2013 «Filosofía latinoamericana y educación: enfoque pedagógico decolonial», presentado en el II Congreso Nacional de Estudiantes y Graduados en Filosofía, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Flores Galindo, Alberto

1987 *Buscando un Inca: identidad y utopía en los Andes*, Lima, Instituto de Apoyo Agrario.

Freud, Sigmund

1981 «Sobre la psicología del colegial», en *Obras completas*, t. II, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 1.892-1.894.

García, Daniel (coord.)

2019 *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos*, Buenos Aires, Noveduc.

García Linera, Álvaro

2014 Discurso pronunciado en la UNCuyo, en ocasión del otorgamiento del Doctorado Honoris Causa por esa institución, 26 de mayo.
2015 *Forma valor y forma comunidad*, Quito, Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.

Gauchet, Marcel

2011 «La cuestión de la transmisión», conferencia, Bruselas.

Gómez Sollano, Marcela y Pinheiro Barbosa, Lía

2014 «La educación autónoma zapatista en la formación de los sujetos de la educación: otras epistemes, otros horizontes», en *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas*, vol. 3, nº 6, pp. 67-89. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9036>

Hägglund, Martin

2008 *Radical Atheism: Derrida and the Time of Life*, California, Stanford University Press.

Herbart, Juan Federico

1965 *Bosquejo para un curso de pedagogía* [1835], México, Ediciones de la Lectura.

Illich, Ivan

2019 *Obras reunidas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Jameson, Fredric

2004 «La política como utopía», en *New Left Review*, nº 25, enero-febrero.

Jauretche, Arturo

2002 *Los profetas del odio y La yapa*, en *Obras completas*, vol. IV, Buenos Aires, Corregidor.

Kloster, Ricardo y Bensak, Sonia

2007 *Huellas de nuestro pueblo*, Bahía Blanca, Editorial Construyendo.

Kusch, Rodolfo

2010 *Indigenous and Popular Thinking in America*, Durham, Duke University Press. [traducción castellana: *El pensamiento indígena y popular en América*, Buenos Aires, Hachette, 1977].

Laclau, Ernesto

2005 *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lander, Edgardo (ed.)

2008 *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* [2000], Buenos Aires, Unesco-Faces.

Lázaro, Fernando

2019 «Entrevista a Henry Giroux: la pedagogía crítica deja en claro que la educación es central para la política», en *Página/12*, Buenos Aires, 18 de agosto.

Manso, Juana

1866 Conferencia pronunciada durante la inauguración de la Primera Biblioteca Popular, Chivilcoy, 11 de noviembre.

Mariátegui, José Carlos

1980 *Defensa del marxismo*, en *Obras completas*, vol. 5, Lima, Amauta.

Meirieu, Philippe

1998 *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

Menin, Ovide

2009 *Testimonios*, Buenos Aires, Parábola.

Mignolo, Walter

2010 *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

Narodowski, Mariano

2016 *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*, Buenos Aires, Debate.

Nietzsche, Friedrich

2000 *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Barcelona, Tusquets.

Niño M., Fideligno

2005 «Filosofía de la educación latinoamericana. Una clave intercultural desde Zubiri-Ellacuría», en *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 26, nº 95.

Ortiz de Montoya, Celia

1968 *Historia de la educación y de la pedagogía*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral,.

Pamuk, Orhan

2011 *El libro negro*, edición digital, Barcelona, Penguin Random House.

Paz, Luis

2019 «Fortnite World Cup, la nave centénica», en *Página/12*, 30 de julio.

Prensario Internacional

2019 «Grandes proyectos de integración para crecer en nuevos negocios», en blog *Prensario Internacional*, 21 de marzo.

Puiggrós, Adriana

1990-1997 *Historia de la Educación en la Argentina*, 8 vols. (volumen 9 en prensa), Buenos Aires, Galerna.
2015 *Rosarito, un policial pedagógico*, Buenos Aires, Colihue.
2016 *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Buenos Aires, Colihue.
2017 *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue.

Quijano, Aníbal

2014a «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina» [2000], en *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, Clacso, pp. 777-832. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
2014b *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, selección y prólogo de Danilo Assis Clímaco, Buenos Aires, Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Recalde, Aritz

2019 «El plan Pibes del gobierno de Eduardo Duhalde», en *Revista Movimiento*, nº 13, junio. <http://www.revistamovimiento.com/wp-content/uploads/2019/06/Movimiento-13.pdf>

Ribeiro, Darcy

1985 *Aos Trancos e Barrancos. Como o Brasil deu no que deu*, Río de Janeiro, Editora Guanabara.

Rinesi, Eduardo

2015 *Filosofía (y) política de la Universidad*, Buenos Aires, IEC-Ediciones UNGS.

Rodó, José Enrique

2003 *Ariel*, Biblioteca Virtual Universal. <https://biblioteca.org.ar/libros/70738.pdf>

Rodríguez, Lidia Mercedes

2015 *Paulo Freire. Una biografía intelectual*, Buenos Aires, Colihue.

Roig, Arturo Andrés

1969 *Los krausistas argentinos*, México, Cajica.

Roig, Hebe

2018a «Políticas y discursos para el vaciamiento de la educación», en portal del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/87>

2018b «El nuevo paradigma de educación porteño: Cris Morena», en portal de *Agencia Internacional de Noticias Pressenza*, 5 de mayo. <https://www.pressenza.com/es/2018/05/nuevo-paradigma-educativo-porteno-cris-morena/>

Rojas, Ricardo

2010 *La restauración nacionalista*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Rosa, Hartmut

2016 *Alienación y aceleración*, Buenos Aires, Katz.

Sadin, Éric

2018 *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*, Buenos Aires, Caja Negra.

Segato, Rita

2007 *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

2018 *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.

Semana

2019 «Bolsonaro plantea recortes a las facultades de humanidades», en portal *Semana*, 29 de abril. <https://www.semana.com/educacion/articulo/bolsonaro-plantea-acabar-con-la-filosofia-la-sociologia-y-demas-humanidades-en-brasil/611270>.

Sessano, Pablo

2016 Entrevista en programa radial *Decí Mu*, en portal *lavaca*, 12 de febrero. <http://www.lavaca.org/deci-mu/educacion-ambiental-entre-la-escuela-los-formateos-mentales-y-el-papa/>

2019 «Argentina. La educación ambiental entre la agenda educativa y la agenda juvenil: una revisión urgente en clave de coyuntura», en portal *La (Re)Verde*, junio. <https://laereverde.com/2019/06/12/argentina-la-educacion-ambiental-entre-la-agenda-educativa-y-la-agenda-juvenil-una-revision-urgente-en-clave-de-coyuntura/>

Srnicek, Nick

2018 *Capitalismo de plataformas*, Buenos Aires, Caja Negra.

Steyerl, Hito

2014 *Los condenados de la pantalla*, Buenos Aires, Caja Negra.

2017 *Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria*, Buenos Aires, Caja Negra.

US Department of Education

2018 *The Condition of Education*, Washington, National Center for Education Statistics.

Vasconcelos, José

2003 *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*, Biblioteca Virtual Universal. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/1289.pdf>

Zabaloy, Ana

2019 «Paren de enfermarnos, paren de matarnos», en revista *Cítrica*, 28 de mayo.

COLECCIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS

La colección *Políticas educativas* se presenta como plataforma de textos ubicados en una zona de frontera entre los debates propios de la gestión pública, las discusiones que se dan dentro del ámbito escolar y las preocupaciones que tienen eco en la sociedad en general, muchas veces a través del filtro de los medios de comunicación. En ese sentido, esta colección se adentra en la dimensión política de las formas de transmisión del conocimiento y la construcción ciudadana, así como en los perfiles de las instituciones educativas de nuestro tiempo, para desde allí indagar en sus efectos emergentes y aventurarse en los aún desconocidos.

OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Diego Rosemberg (selección) | La educación en debate

Elvira Narvaja de Arnoux y Daniela Lauria (compiladoras) | Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana

Daniel Lauria | La política educativa en la Provincia de Buenos Aires, 2001-2005
De la crisis a la gobernabilidad
Presentación de Mario Oporto

Marcelo Krichesky (compilador)
Derecho a la educación y pedagogías
Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI

www.unipe.edu.ar







La escuela, plataforma de la patria es un libro que ante todo rezuma la fuerte impronta de su autora, por su estilo ensayístico, por la forma en que plantea desde su vasta experiencia y conocimiento cuestiones cruciales en torno al desarrollo de la Argentina y de la región con base en el desarrollo educativo de las nuevas generaciones. Si bien se ocupa de las urgencias, Adriana Puiggrós subraya en el prólogo que pretende situar la escritura «en un registro de plazos más prolongados, soportando la sombra del pasado, recuperando sus creaciones valiosas y conviviendo con el carácter inescrutable del futuro».
Con una pluma ágil e incisiva, y con su solidez característica, la autora invita a la lectura de las condiciones de una educación que se debate entre la competencia y la desigualdad, la profunda crisis económica, las nuevas tecnologías y formas de comunicación, entre otros problemas que recorre quien se sumerge en esta obra original y necesaria.

ISBN 978-987-3805-44-8
9 789873 805448